



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CASSANDRA FONTOURA FIORE PERON

INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS:
PROCESSOS PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

CURITIBA

2021

CASSANDRA FONTOURA FIORE PERON

INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS:
PROCESSOS PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, do curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Joaquim Minetto

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Peron, Cassandra Fontoura Fiore.

Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas : processos psicológicos e pedagógicos / Cassandra Fontoura Fiore Peron. – Curitiba, 2021.

185 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Joaquim Minetto

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Professores de educação especial. 4. Psicologia educacional. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CASSANDRA FONTOURA FIORE PERON** intitulada: **Inclusão Escolar na Perspectiva das Práticas Colaborativas: Processos Psicológicos e Pedagógicos**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 05 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

07/04/2021 11:08:53.0

MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/03/2021 19:43:23.0

LEANDRO KRUSZIELSKI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

19/03/2021 14:30:57.0

ANA PAULA ZERBATO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 83331

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 83331

Este trabalho é dedicado a todos àqueles que, assim como eu, acreditam no potencial humano, valorizam a diversidade e lutam pela equidade.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos que percorri para chegar até aqui me deram a certeza de que cada experiência vivida e cada pessoa que passou em minha vida são tesouros, preciosidades, que se somam à minha história e me constituem a pessoa que sou. Assim, mesmo parecendo impossível expressar em poucas palavras tudo o que sinto pela conclusão de mais uma etapa tão sonhada, escrevo emocionada estes agradecimentos, pois é momento de reconhecer e agradecer:

A Deus, pela fé que me move todos os dias e pela certeza de que aqui é só uma passagem. Cada experiência vivida recebo humildemente como um presente, uma oportunidade para amar, aprender e poder contribuir para um mundo melhor.

Ao meu amado pai, Renato Alberto Fiore (*in memorian*), meu melhor amigo, dedico todo o meu amor, gratidão e minha eterna saudade! Não há um dia sequer que eu não me lembre do senhor! À minha mãe Viviane, obrigada pelas orações e por entender as minhas ausências. Meus pais, vocês me deram os estudos, os valores, me ensinaram a lutar e me conduziram no caminho do bem, por isso o mérito é especialmente de vocês.

À minha irmã Renata, minha melhor amiga, minha irmã/alma gêmea, obrigada por me preencher com a sua presença, pela amizade, companheirismo e amor incondicional. Ao meu cunhado Antônio Waldir, agradeço o exemplo, você é inspiração!

Aos meus avós (*in memorian*), obrigada pelo alicerce da nossa família, pelo amor, carinho e por estarem sempre presentes.

Ao meu querido esposo Antônio Carlos, companheiro amado tão sonhado, meu eterno namorado, obrigada por estar sempre ao meu lado, por me apoiar e incentivar, por sua presença, paciência, carinho e amor. Aos meus sogros, obrigada por estarem sempre presentes em minha vida e por me acolherem com tanto amor.

Agradeço também aos amigos que são apoio e inspiração, que preenchem diariamente minha vida com amor, carinho, cumplicidade e respeito. À Louize Mari da Rocha, Gerente da Educação Especial e Inclusão Educacional de Pinhais, minha chefe e amiga, que enxergou as minhas potencialidades e me incentivou a realizar o Mestrado e a Profª Drª Iasmin Zanchi Boueri, minha mestra e amiga, que me apresentou o Ensino Colaborativo e despertou em mim o interesse pela pesquisa. Agradeço também aos demais amigos e amigas que fazem parte da minha caminhada e vibram com as minhas conquistas. Aos meus colegas/ amigos de trabalho, especialmente a minha equipe da Seção de Apoio à Inclusão Educacional, obrigada pela paciência, apoio e incentivo. Aprendo sempre com cada um(a) de vocês.

Minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, que me recebeu desde 2004, na Educação Especial. Desde então trabalho com o que amo e tenho a oportunidade de me tornar uma pessoa e profissional melhor a cada dia. Obrigada a cada criança, adolescente e adulto especial que passou em minha vida, bem como a seus familiares e professores! Vocês marcaram a minha história! Com cada um(a) de vocês aprendi a amar as diferenças e é por vocês que busco me aperfeiçoar a cada dia! Agradeço à Secretária Municipal de Educação de Pinhais, Andrea Franceschini, pelo apoio e incentivo e aos professores, pedagogos e diretores que participaram da minha pesquisa, abrindo as portas de suas unidades. Obrigada por tudo e saibam que sempre poderão contar com o meu apoio.

Agradeço às amigadas que tive a oportunidade de consolidar no Mestrado.... A Lurdes, amiga de tantas horas, de tantas conversas inspiradoras. Maria Solineide com a sua presença alegre, Christianne com sua vontade de aprender.... E tantos outros colegas que contribuíram para a minha formação e para que a experiência fosse ainda mais agradável, em especial a todos os que fazem parte do Laboratório de Pesquisa LABEBE/ LAPEDH.

Meu sincero e profundo agradecimento à Profª Drª Maria de Fátima Minetto, a quem tenho orgulho de chamar de minha Orientadora. Obrigada por ter me escolhido para ser sua Mestranda. Serei eternamente grata pela oportunidade e por todos seus ensinamentos que levarei comigo por onde passar. Meu muito obrigada também a

todos os demais professores que colaboraram para a minha formação e que são inspiração.

Agradeço o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná pela rica oportunidade. Carregarei com muito orgulho e responsabilidade o título de Mestre em Educação pela UFPR, levando os ensinamentos a toda comunidade, em prol da inclusão.

Enfim, sou grata por todos os caminhos que já percorri e recebo com gratidão os novos caminhos que surgirão, consciente de que muito ainda tenho a aprender. Experiências e encontros viverei, um pouco de mim deixarei e um pouco de tudo levarei! Esta é, para mim, a verdadeira riqueza da vida!

“A nadie se le ocurre siquiera negar la necesidad de la pedagogía especial. No se puede afirmar que no existen conocimientos especiales para los ciegos, para los sordos y los retrasados mentales. Pero estos conocimientos y ese aprendizaje especiales hay que subordinarlos a la educación común, al aprendizaje común. La pedagogía especial debe estar diluida en la actividad general del niño”.

(Vygotsky, 1997, p.65)

RESUMO

A educação especial vem atravessando um processo intenso de transformações ao longo do tempo. A concepção de indivíduo pautada nas dificuldades gradativamente passou a ser substituída pela concepção de indivíduo com competências e potencialidades, que possui direito garantido de convívio familiar e comunitário em qualquer espaço social. Deu-se início a uma nova era na educação, fundamentada nos direitos humanos, na eliminação de barreiras, na promoção da acessibilidade e na busca pela equidade, que marcaram o surgimento do paradigma educacional inclusivo. Já não mais se concebe discutir quem, nem por que incluir, mas sim o como, levando-se em consideração sobretudo os processos psicológicos e pedagógicos na escola inclusiva. A partir de levantamento teórico, foi possível observar que alguns documentos legais apontam a necessidade de redes de apoio para o processo inclusivo, onde se enquadram os serviços e profissionais especializados, embora não especifiquem o papel desses profissionais, com clareza. Assim, um dos pontos fundamentais de discussão é a realização das práticas colaborativas, que vem sendo apontadas pelos pesquisadores como uma possibilidade de suporte ao processo inclusivo. A pesquisa tem como objetivo principal verificar se as práticas colaborativas contribuem para a inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos. O local da realização da pesquisa são escolas da Rede Municipal de Ensino de Pinhais, região metropolitana de Curitiba/ PR. Os participantes são professoras do ensino regular (que já vivenciaram o modelo de suporte individualizado e também que atuam ou já atuaram em anos anteriores nos modelos de Coensino ou Bidocência), Pedagogos e Diretoras das unidades de ensino regular (Ensino Fundamental I). Para coleta de dados foram elencados os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico; Questionários de Levantamento de Práticas Inclusivas e Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas. Os dados coletados, analisados e discutidos de forma predominantemente quantitativa, evidenciaram que a realização de práticas colaborativas na educação inclusiva contribui de forma efetiva para o desenvolvimento dos processos pedagógicos, no que se refere ao planejamento de conteúdos, estratégias de ensino, gerenciamento da sala de aula e engajamento dos estudantes, sendo relacionadas ao desenvolvimento da turma como um todo e não somente em relação ao estudante público-alvo da educação especial, bem como para o desenvolvimento dos aspectos pessoais e profissionais do professor. Todavia, aponta-se que esse é um processo de construção, que exige mudança de concepções e de práticas, tendo destaque a importância da gestão, tanto em contexto macro quanto micro, no planejamento e execução de ações que dêem condições para o estabelecimento de um ambiente em que preponderam as ações colaborativas.

Palavras-chave: Práticas colaborativas; inclusão educacional; profissionais de apoio; Ensino Colaborativo.

ABSTRACT

Special education has been going through an intense process of change over time. The concept of subject based on difficulties gradually came to be replaced by the concept of subject with skills and potential, who has a guaranteed right to family and community living in any social space. A new era in education was initiated, based on human rights, the elimination of barriers, the promotion of accessibility and the search for equity, which marked the emergence of the inclusive educational paradigm. It is no longer conceived to discuss who or why to include, but how, taking into account above all the psychological and pedagogical processes in the inclusive school. From a theoretical survey, it was possible to observe that some legal documents point to the need for support networks for the inclusive process, which includes services and specialized professionals, although they do not clearly specify the role of these professionals. Thus, one of the fundamental points of discussion is the implementation of collaborative practices, which has been pointed out by researchers as a possibility to support the inclusive process. The main objective of the research is to verify whether collaborative practices contribute to educational inclusion, with regard to psychological and pedagogical processes. The location of the research are schools in the Municipal Education Network of a municipality in the metropolitan region of Curitiba. Participants are regular school teachers (who have experienced the support of Inclusion Support Interns, and also who work and have worked in previous years in the Coensino or Bidocence models), Pedagogues and Directors of regular education units (Elementary School I) of a municipality in the Metropolitan Region of Curitiba. For data collection, the following instruments were listed: Sociodemographic Questionnaire; Inclusive Practices Survey Questionnaire and Teaching Effectiveness for Inclusive Practices Scale. The data collected, analyzed and discussed in a predominantly quantitative way, showed that the performance of collaborative practices in inclusive education contributes effectively to the development of pedagogical processes, with regard to content planning, teaching strategies, classroom management. class and student engagement, related to the development of the class as a whole and not only in relation to the student target audience of special education, as well as to the development of the personal and professional aspects of the teacher. However, it is pointed out that this is a construction process, which requires a change in conceptions and practices, with emphasis on the importance of management, both in macro and micro contexts, in the planning and execution of actions that provide conditions for the establishment of a environment in which collaborative actions prevail.

Keywords: Collaborative practices; educational inclusion; support professionals; collaborative teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DESCRIÇÃO DO SUPORTE ADOTADO EM PINHAIS/ PR	26
FIGURA 2 - MODELOS DE PRÁTICAS COLABORATIVAS.....	44

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
QUADRO 2 – ESTUDOS QUE COMPÕEM A DISSERTAÇÃO	23
QUADRO 3 – LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE VERSA SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO	25
QUADRO 4 – ESTÁGIOS E COMPONENTES DO ENSINO COLABORATIVO.....	48
QUADRO 5 - ETAPAS PRINCIPAIS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	61
QUADRO 6 – PROFISSIONAIS DE APOIO AO PROCESSO INCLUSIVO	62
QUADRO 7 – EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS EM PINHAIS/PR..	63
QUADRO 8 – DADOS PESSOAIS E EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	65
QUADRO 9 – COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA..	71
QUADRO 10 – ETAPAS REALIZADAS NO ESTUDO I COMO PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	75
QUADRO 11 - ETAPAS REALIZADAS NO ESTUDO II COMO PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	94

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA DAS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES EM SALA DE AULA	77
GRÁFICO 2 – MAIORES DESAFIOS ENFRENTADOS NO COTIDIANO DO TRABALHO	78
GRÁFICO 3 - ASPECTOS MAIS DESAFIADORES DE ACORDO COM A FUNÇÃO DESEMPENHADA	78
GRÁFICO 4 – REALIZAÇÃO COM O TRABALHO E INTENÇÃO DE DESISTIR	79
GRÁFICO 5 - REALIZAÇÃO COM O TRABALHO NO QUE SE REFERE AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	80
GRÁFICO 6 - INTENÇÃO DE DESISTIR NO QUE SE REFERE AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	80
GRÁFICO 7 - REALIZAÇÃO COM O TRABALHO, NO QUE SE REFERE À ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA	81
GRÁFICO 8 - INTENÇÃO DE DESISTIR, NO QUE SE REFERE À ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA	81
GRÁFICO 9 - REALIZAÇÃO COM O TRABALHO NO QUE SE REFERE À VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	82
GRÁFICO 10 - INTENÇÃO DE DESISTIR NO QUE SE REFERE À VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	82
GRÁFICO 11 - SENSO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DIANTE DOS ASPECTOS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES	83
GRÁFICO 12 - SENSO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DIANTE DO TRABALHO COM AS FAMÍLIAS	84
GRÁFICO 13 - SENSO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ESTUDANTES	85
GRÁFICO 14 – PERCEPÇÃO DE SUPORTE E FUNÇÃO PROFISSIONAL	86
GRÁFICO 15 – PERCEPÇÃO DE SUPORTE E TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	87
GRÁFICO 16 – PERCEPÇÃO DE SUPORTE E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA	88
GRÁFICO 17 – PERCEPÇÃO DE SUPORTE E A VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	88

GRÁFICO 18 – CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO	96
GRÁFICO 19 – CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE SUPORTE COLABORATIVO	97
GRÁFICO 20 – CONTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO PARA O PROCESSO INCLUSIVO.....	98
GRÁFICO 21 – PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO	99
GRÁFICO 22 – PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	100
GRÁFICO 23 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO	102
GRÁFICO 24 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	103
GRÁFICO 25 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO	104
GRÁFICO 26 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	105
GRÁFICO 27 - GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO	106
GRÁFICO 28 - GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	107
GRÁFICO 29 – ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO	108
GRÁFICO 30 - ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	109
GRÁFICO 31 – ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	110

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	- Deficiência Intelectual
LABEBÊ/LAPEEDH	- Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano
LB	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PEI	- Plano de Ensino Individualizado
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SRMF ou SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
SRMFs	- Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TOD	- Transtorno Opositor Desafiador
TFE/TDAH	- Transtornos Funcionais Específicos/ Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	24
1.1 JUSTIFICATIVA	27
1.2 OBJETIVOS	28
1.2.1 Objetivo Geral	28
1.2.2 Objetivos Específicos	28
2 MARCO TEÓRICO	29
2.1 A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA INCLUSIVO NO BRASIL E O SURGIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	29
2.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NO PROCESSO INCLUSIVO: CONTEXTOS E RELAÇÕES	36
2.3 CONCEPÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO/COENSINO E BIODOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	39
2.4 CRENÇAS DE EFICÁCIA DOCENTE NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	49
2.5 CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS SOBRE OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	52
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS	59
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	59
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO	61
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	63
3.4 LOCAL	64
4 ESTUDO I	72
4.1 OBJETIVO GERAL	72
4.2 OBJETIVO ESPECÍFICO	72
4.3 MÉTODO	72
4.3.1 Participantes	72
4.3.2 Instrumentos	72
4.3.2.1 Questionário Sociodemográfico	72
4.3.2.2 Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas	73
4.3.3 Procedimentos	74
4.3.3.1 Procedimentos de Coleta dos Dados	74

4.3.3.2 Procedimentos de Análise dos Dados	75
4.4 RESULTADOS	76
4.4.1 Sobre a Ocorrência das Dificuldades Apresentadas pelos Estudantes.....	76
4.4.2 Sobre o Sentimento de Realização com o Trabalho	79
4.4.3 Sobre o Senso de Autoeficácia Docente	83
4.4.4 Sobre a Percepção do Professor Acerca do Suporte Recebido no Trabalho com a Educação Inclusiva	86
4.5 DISCUSSÃO	89
5 ESTUDO II	92
5.1 OBJETIVO GERAL	92
5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO	92
5.3 MÉTODO	92
5.3.1 Participantes.....	92
5.3.2 Local.....	92
5.3.3 Instrumentos.....	93
5.3.3.1 Questionário de Levantamento de Práticas Inclusivas	93
5.3.4 Procedimentos	94
5.3.4.1 Procedimentos de Coleta dos Dados	94
5.3.4.2 Procedimentos de Análise dos Dados	95
5.4 RESULTADOS	95
5.4.1 Características dos Modelos de Suporte e a Contribuição para o Processo Inclusivo	95
5.3.2 Sobre o Planejamento do Trabalho	99
5.4.3 Sobre as Estratégias de Ensino	101
5.4.4 Sobre a Avaliação da Aprendizagem	104
5.4.5 Sobre o Gerenciamento da Sala de Aula	105
5.4.6 Sobre o Engajamento dos Estudantes	108
5.4.7 Sobre a Gestão do Trabalho	109
5.5 DISCUSSÃO	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	129
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	132

APÊNDICE C – ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	139
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	142
APÊNDICE E – ESCALA DE SUPORTE ESCOLAR	166
APÊNDICE F – PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO - PEI	176
ANEXO A – ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	183

APRESENTAÇÃO

A educação especial vem atravessando um processo intenso de transformações ao longo do tempo. A concepção pautada nas dificuldades gradativamente passou a ser substituída pela concepção de indivíduo com competências e potencialidades, que possui direito garantido de convívio familiar e comunitário em qualquer espaço social, dentre eles, a escola comum. Deu-se início a uma nova era na educação, fundamentada nos direitos humanos, na eliminação de barreiras, na promoção da acessibilidade e na busca pela equidade, que marcaram o surgimento do paradigma educacional inclusivo. Já não mais se concebe discutir quem, nem por que incluir, mas sim o como, considerando sobretudo os processos psicológicos e pedagógicos, para que tenhamos uma educação inclusiva de fato e de direito.

Como Psicóloga atuante na área da educação especial em Pinhais, município da Região Metropolitana de Curitiba/ PR desde 2004, pude acompanhar as mudanças ocorridas na área. No início de minha atuação profissional, o município contava com a escola especial e também com o serviço das classes especiais, que eram classes organizadas dentro das escolas regulares, porém constituídas como um espaço próprio, em que frequentavam somente os estudantes que possuíam alguma deficiência. Ao longo do processo, foram implementadas políticas e programas de atendimento na área de educação especial, sendo que, a partir da publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), iniciou-se o trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMFs) no contraturno escolar, com o fechamento das classes especiais e consequente ingresso dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes do ensino regular.

Surgiu então a necessidade da oferta de serviços que oferecessem suporte¹ ao processo inclusivo, destacando-se dentre as ações ofertadas, a contratação de profissionais de apoio que auxiliassem o estudante na realização das atividades desenvolvidas no ensino regular. Passou-se então a contar com o trabalho de

¹ Nesta dissertação os termos “apoio” e “suporte” são utilizados de maneira sinônima, de acordo com o que propõem as pesquisadoras (ALMEIDA, BOUERI e POSTALLI, 2016).

Estagiários de Apoio à Inclusão, de Professores de Apoio Permanente (PAPE) e de Professores de Apoio à Comunicação Alternativa (PACA). Os Estagiários (estudantes de graduação dos cursos de Magistério e Pedagogia) foram direcionados a trabalhar com estudantes inclusos com leve ou moderado comprometimento em seu desenvolvimento global e acadêmico. Os Professores de Apoio (graduação em Pedagogia), por sua vez, trabalhavam com os estudantes inclusos que possuíam grave comprometimento na realização das atividades escolares, autonomia, independência, comportamento, socialização e na área da comunicação.

Todos esses profissionais de apoio atuavam no contexto da sala de aula regular, mas, de maneira geral, o modelo que se tinha era de um profissional a mais presente em sala, trabalhando de forma isolada, exclusivamente com o estudante público-alvo da educação especial, muitas vezes sentado junto a ele em um cantinho da sala de aula. Cabia ao profissional de apoio o planejamento e o direcionamento das atividades para esse estudante, o que anulava a atuação do Professor regente e também acarretava no fato de que as atividades direcionadas não eram consonantes ao que estava sendo trabalhado com os demais, tampouco contemplavam o currículo da turma. Além do mais, foi sendo observado que a cada dia que se passava era mais comum encontrar uma mesma turma com mais de um estudante que também demandava auxílio individualizado. A certeza que se tinha era de que chegaríamos a um ponto em que encontraríamos três, quatro ou até mais do que cinco profissionais em sala de aula, atuando separadamente e de forma individualizada. Era esse o futuro que almejávamos?

Passou-se então a entender que somente a oferta de recursos técnicos, materiais e humanos não asseguravam por si só resultados efetivos de trabalho, tornando-se imperativa a necessidade da reestruturação da atuação dos profissionais, para que fossem promovidas as adequações necessárias nos processos psicológicos e pedagógicos, para todos os estudantes. No entanto, pelo fato da legislação brasileira (BRASIL, 1996, 2001b, 2001c, 2001d, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2012, 2013, 2015) não versar sobre as atribuições dos profissionais de apoio, tarefas que ficaram sob o encargo das redes de ensino, buscou-se conhecer o que a literatura trazia sobre o tema, quando se teve conhecimento das concepções acerca do Ensino Colaborativo/Coensino (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014; MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011), que ocorre pela via da colaboração entre os professores da

educação especial e do ensino regular, propostas como sendo alternativas plausíveis para o enfrentamento dos desafios na educação inclusiva.

Os termos Ensino Colaborativo/Coensino, ainda pouco referenciados na literatura, representam o trabalho colaborativo entre dois professores em uma mesma sala de aula, sendo um deles especialista em educação especial. Um outro conceito similar, o de Bidocência, também estabelece um trabalho entre dois Professores em uma mesma sala de aula, porém neste caso, ambos são generalistas, ou seja, nenhum deles possui especialização em educação especial e, tampouco pressupõe-se uma ação colaborativa, mas sim uma ação conjunta entre os profissionais. Os conceitos serão explanados de maneira mais detalhada ao longo desta dissertação.

Assim, a partir do conhecimento adquirido, a equipe gestora da Educação Especial de Pinhais (da qual me incluo, atuando como Chefe da Seção de Apoio à Inclusão Educacional) optou por implementar o Ensino Colaborativo/ Coensino, em 2017, em turmas do ensino regular, buscando assessoria da UFPR por meio do projeto de extensão denominado Assessoria Colaborativa, coordenado pela Professora Dr.^a Iasmim Zanchi Boueri. Desde então, gradativamente foi implementada a atuação colaborativa de Professores que atuam com os estudantes com grave comprometimento.

Pelo fato de ser um projeto inicial, a dupla de professores colaboradores foram sendo formadas conforme o quadro funcional disponível, sendo designados para a função professores contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado, ou que atendessem a outros critérios, como por exemplo, professores que possuíam alguma restrição laboral, acompanhados pelo Departamento de Gestão de Pessoal, sendo essa uma forma de readaptá-los e reintegrá-los às atividades funcionais. Assim, foram sendo formadas duplas que atuavam tanto no modelo de Coensino, quanto de Bidocência, tendo em vista que algumas eram formadas por profissionais que possuíam especialização em educação especial, porém outras não.

Apesar da impossibilidade de se garantir a constituição da totalidade das duplas no modelo de Coensino, porém entendendo a importância de um trabalho articulado, foi trabalhado com os profissionais (tanto as duplas de Coensino, quanto de Bidocência), no processo de formação continuada desde 2017, os conceitos de trabalho colaborativo, que dizem respeito ao planejamento conjunto, ao desenvolvimento comum de estratégias de ensino e de avaliação voltadas para todos os estudantes da sala de aula, bem como ao conceito da não hierarquia entre os dois

professores. Assim, foi sendo introduzido na Rede Municipal de Ensino um novo entendimento, de trabalho conjunto, de responsabilidades partilhadas. A esta nova concepção de trabalho deu-se o nome de Práticas Colaborativa, que é o objeto da presente pesquisa.

Destaca-se ainda que, no município de Pinhais, as Práticas Colaborativas são realizadas por professores do ensino regular, no mesmo espaço da sala de aula, em parceria com professores das SRMFs, porém não exclusivamente por eles, conforme sinaliza a literatura (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

A presente pesquisa é apresentada por capítulos que compõem a dissertação. Inicia-se com uma introdução geral do tema de pesquisa, em que se apresentam o marco teórico de base que oferece sustentação para os estudos realizados, a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Em seguida, são apresentados os aspectos metodológicos gerais, os resultados dos estudos e, por fim, a conclusão e as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

Para melhor apresentação da estrutura da dissertação, foi elaborado o QUADRO 1, a saber:

QUADRO 1 - ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

- TÍTULO: INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS: PROCESSOS PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS			
- INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA, OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS)			
- MARCO TEÓRICO			
- ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS			
- ESTUDO I	MÉTODO	RESULTADO	DISCUSSÃO
- ESTUDO II	MÉTODO	RESULTADO	DISCUSSÃO
- CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS			
- REFERÊNCIAS			

FONTE: A autora (2021).

Os estudos realizados possuem objetivos específicos, relacionados a um objetivo geral. No que diz respeito aos participantes, o primeiro estudo é composto por Professoras do ensino regular que possuem a vivência do trabalho de Coensino

ou Bidocência e, também, do modelo de suporte individualizado. O segundo estudo é composto pelo mesmo grupo de professoras participantes do Estudo I, incluindo também os Pedagogos e Diretoras das unidades de ensino regular (Ensino Fundamental I) de Pinhais/PR. Foram utilizados instrumentos diferentes nos estudos propostos, para atingir os objetivos elencados, descritos no QUADRO 2 a seguir:

QUADRO 2 – ESTUDOS QUE COMPÕEM A DISSERTAÇÃO

- OBJETIVO GERAL: Verificar se as Práticas Colaborativas contribuem para a inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos.			
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
- ESTUDO I	Identificar as percepções do Professor frente à inclusão escolar, na realização das diferentes Práticas Colaborativas e no modelo de suporte individualizado.	- Professoras do ensino regular (que vivenciam no momento ou já vivenciaram em anos anteriores) o trabalho de Coensino ou Bidocência e do modelo de suporte individualizado.	- Questionário sociodemográfico; - Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas.
- ESTUDO II	Identificar os efeitos das Práticas Colaborativas e do modelo de suporte individualizado sobre os processos pedagógicos (planejamento de conteúdos, estratégias de ensino, gerenciamento da sala de aula e engajamento dos estudantes), na educação inclusiva.	- Professoras do ensino regular (que vivenciam no momento ou já vivenciaram em anos anteriores) o trabalho de Coensino ou Bidocência, bem como do suporte individualizado; - Pedagogos e Diretoras das unidades de ensino.	- Questionário sociodemográfico; - Questionário de Levantamento de Práticas Inclusivas.

FONTE: A autora (2021).

Com a realização desta pesquisa assume-se o compromisso de promover reflexões para que se possa criar meios necessários ao estabelecimento de novas interações/ mediações nos contextos que envolvem o ensino e a aprendizagem, na busca pela equidade.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem avançado, nas últimas décadas, nas discussões a respeito da garantia de direitos para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva. No entanto, apesar de todos os esforços, é notório que ainda se faz necessário o aprofundamento das discussões de outros aspectos que vão além da inserção do estudante no ensino regular e da oferta do AEE em SRMF (ZERBATO, 2014).

Apesar de alguns documentos legais (BRASIL, 1996, 2001b, 2001c, 2001d, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2012, 2013, 2015) apontarem que o trabalho na escola inclusiva demanda a presença de profissionais especializados, esses mesmos documentos não especificam sua atuação com clareza sendo que, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) provavelmente por falta de entendimento de seu papel, eles passaram a atuar no contexto da sala de aula regular, contudo de forma descontextualizada e muitas vezes fragmentada junto ao estudante público-alvo da educação especial, o que diminui e por vezes anula a atuação do professor regente com o mesmo.

Conforme a literatura nacional sinaliza (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011; MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014; ZERBATO, 2018), há escassez de pesquisas científicas bem como imprecisões legais que interferem na falta de estabelecimento de critérios e atribuições para a atuação desses profissionais, sendo imprescindível que os estudos científicos apontem alternativas, o que requer também que os pesquisadores vivenciem o dia-a-dia das escolas e busquem o canal de colaboração entre a educação regular e especial (MENDES, 2008).

No Brasil, embora ainda de forma incipiente, já existem pesquisas que apontam o Ensino Colaborativo como uma importante ação frente à inclusão escolar (ZANATA; CAPELINNI, 2004; RABELO, 2012; LAGO; VILARONGA e MENDES, 2014; CHRISTO e MENDES, 2019; MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011; TOLEDO e VITALIANO, 2012; VILARONGA e MENDES, 2014; MENDES, VILARONGA e ZERBATO; DAVID e CAPELINNI, 2014). Não obstante, o Ensino Colaborativo tem sido avalizado principalmente por pesquisadores estrangeiros (BEYER, 2005; PETERSON, 2006; GLAZER e HANNAFIN, 2006; ARTHAUD, ARAM, *et al.*, 2007; STANG e LYON, 2008; ROJAS e CORNEJO, 2014), o que deixa margens para a necessidade da realização de pesquisas no nosso país, em localidades onde a prática já foi implementada, para que se ampliem as discussões quanto à efetividade do

trabalho e em relação aos resultados obtidos no desenvolvimento dos processos pedagógicos e da prática docente.

Desta forma, optou-se por pesquisar um município cuja realidade permite estabelecer um comparativo entre diferentes modalidades de trabalho na educação inclusiva (Bidocência, Ensino Colaborativo/Coensino, modelo individualizado de suporte), para que seja verificada a efetividade destas práticas, ampliando assim as discussões e estudos na temática.

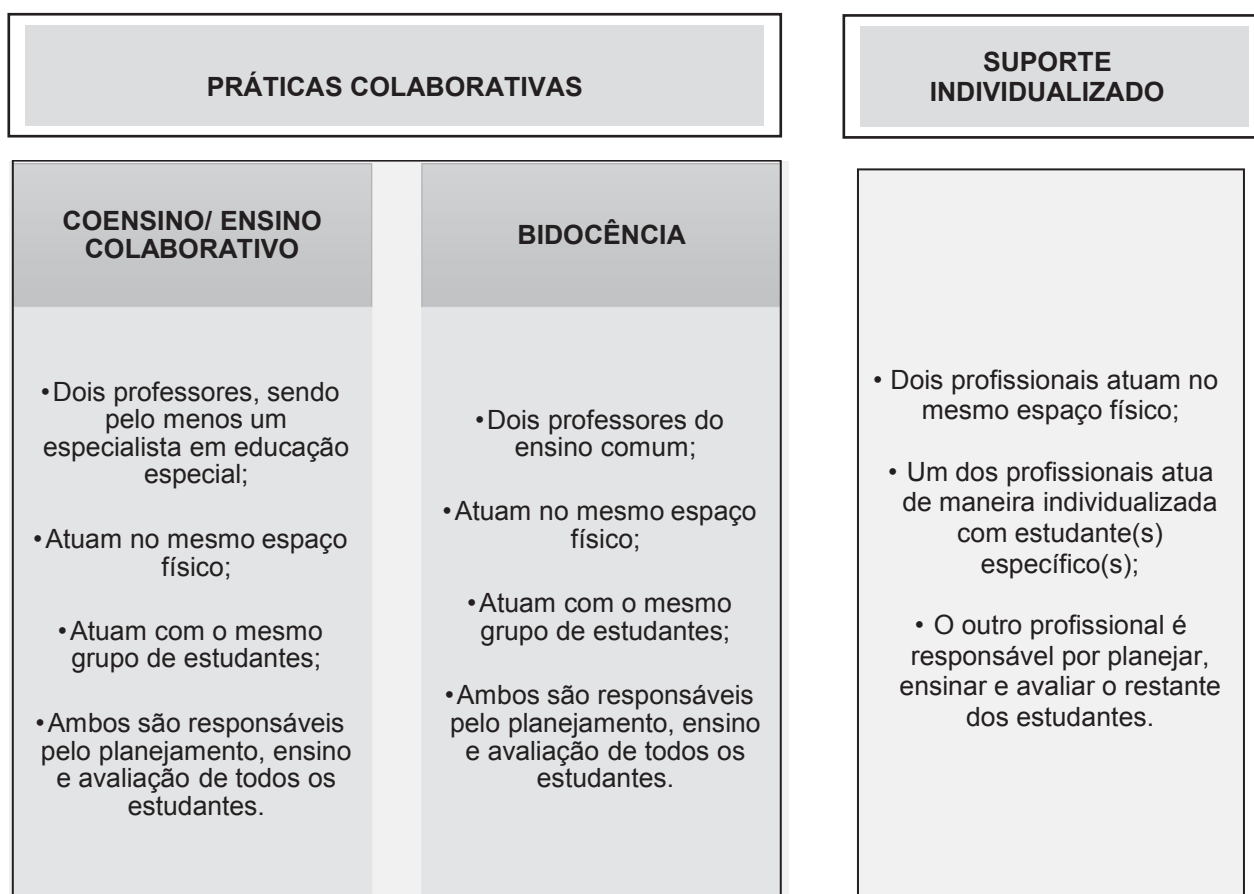
A Bidocência caracteriza-se pela atuação conjunta de dois Professores generalistas, do ensino comum, na mesma sala de aula, que são responsáveis por planejar, ensinar, acompanhar e avaliar um mesmo grupo de estudantes. O Ensino Colaborativo/Coensino, por sua vez, é estabelecido pelo trabalho conjunto entre dois Professores, sendo pelo menos um deles especialista em Educação Especial e ambos responsáveis por planejar, ensinar, acompanhar e avaliar um mesmo grupo de estudantes. Dessa forma, o Ensino Colaborativo/Coensino pode ser caracterizado enquanto um modelo de Bidocência, no qual dois Professores trabalham juntos, em parceria, entretanto o que diferencia ambos os termos é que no Ensino Colaborativo/Coensino, um dos professores possui a especialização em Educação Especial (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

No município da realização da pesquisa, tanto a Bidocência quanto o Ensino Colaborativo/Coensino são ações distintas das realizadas por outros profissionais de apoio que atuam de maneira individualizada, seguindo as orientações do Professor da turma, monitorando as ações, assessorando o professor e acompanhando os estudantes de forma individualizada, não lhe cabendo o planejamento, ensino e avaliação, por exemplo (MARIN e MARETTI, 2014).

Nesta pesquisa é utilizada a expressão “Práticas Colaborativas” para se referir a ambos os modelos de Coensino/Ensino Colaborativo e Bidocência, onde se pressupõe uma ação colaborativa entre dois professores em sala de aula, excluindo-se do termo a atuação de outros profissionais de apoio (Estagiários de Apoio à Inclusão, Cuidadores e Intérpretes de Libras), que realizam o suporte ao professor regente no trabalho individualizado com os estudantes.

No local da realização da presente pesquisa, as funções estão estabelecidas conforme ilustra a FIGURA 1:

FIGURA 1 - DESCRIÇÃO DO SUPORTE ADOTADO EM PINHAIS/ PR



FONTE: A autora (2021).

Vale ressaltar que, para além dos processos pedagógicos, é importante considerar também em que medida os professores sentem-se apoiados para enfrentar os desafios e implementar as práticas inclusivas (DIAS, 2017), pois segundo Vilaronga e Mendes (2014), deve-se considerar a formação de recursos humanos, as condições de trabalho para o Professor, estabelecer um espaço de diálogo entre os formadores (a universidade) e a escola, para que as ações inclusivas não permaneçam apenas na retórica.

Da mesma forma, Greguol, Gobbi e Carraro (2013) sinalizam que é necessário que o Professor se sinta preparado e envolvido com o trabalho compartilhado, devendo ser capacitado para implementar programas de Ensino Colaborativo e inclusivo, a partir do conhecimento de pesquisa e práticas eficazes, para que se supere a alegação de não se estar preparado para a realização da tarefa, que vem ocorrendo de forma solitária.

Assim, a partir da revisão de literatura e do arrolamento das pesquisas já realizadas sobre o tema, foram elencados os seguintes problemas ou pressupostos

para a realização da pesquisa: A realização das Práticas Colaborativas modifica a percepção do professor frente à inclusão escolar? Quais os efeitos das diferentes Práticas Colaborativas sobre os processos pedagógicos (planejamento de conteúdos, estratégias de ensino, gerenciamento da sala de aula e engajamento dos estudantes)?

1.1 JUSTIFICATIVA

Em Pinhais/PR, município da realização da pesquisa, no qual a pesquisadora atua como Psicóloga Escolar desde 2004, encontram-se matriculados no ensino regular e nas SRMFs, 346 estudantes público-alvo da educação especial, sendo que 231 possuem profissionais de apoio, (188 estudantes com Estagiários de Apoio à Inclusão, 06 estudantes que contam com o trabalho de Cuidadores da Educação Especial, 05 estudantes com Intérpretes de Libras, 32 estudantes que são atendidos por Professores Colaboradores) ². Esse significativo número de casos reforçam a necessidade de pesquisas na área da Educação Especial, mais precisamente no que se refere aos profissionais de apoio, para que se possa oferecer subsídios para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, em prol da melhoria da qualidade de ensino para todos os estudantes. Ademais, a atuação de dois profissionais em sala de aula requer alto investimento público, o que justifica a necessidade de se verificar a efetividade das Práticas Colaborativas, e assim poder contribuir, em âmbito municipal, para a melhoria do trabalho ofertado, bem como para a efetivação de políticas públicas.

Espera-se também que se possa trazer com maior aprofundamento a prática dos serviços e redes de suporte, contribuindo para a educação inclusiva, por meio da interlocução entre o poder público, o ensino regular e a educação especial. Segundo Matos e Mendes (2014), para que tenhamos uma atuação mediadora mais eficaz, é necessário que ampliemos e diversifiquemos a equipe da Educação Especial nos municípios, revendo seu modelo de intervenção junto à comunidade escolar, para que se possa responder satisfatoriamente às necessidades de formação, apoio psicológico, suporte e orientação aos docentes.

² Fonte: Arquivo interno da Gerência de Educação Especial do município onde foi realizada a pesquisa. Dados de Setembro de 2020.

Assim, considerando-se a escassez de pesquisas na área em realidades que possuam diferentes modalidades de atuação dos profissionais de apoio, pretende-se promover a discussão sobre os modos de atuação desses profissionais, para que sejam construídos tempos, espaços e práticas mais inclusivos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Verificar se as Práticas Colaborativas contribuem para a inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos.

1.2.2 Objetivos Específicos

- 1) Identificar as percepções do Professor frente à inclusão escolar, na realização das diferentes Práticas Colaborativas e no modelo de suporte individualizado. (Estudo I);
- 2) Comparar os efeitos das Práticas Colaborativas e do modelo de suporte individualizado sobre os processos pedagógicos (planejamento de conteúdos, estratégias de ensino, gerenciamento da sala de aula e engajamento dos estudantes), na educação inclusiva. (Estudo II).

2 MARCO TEÓRICO

Neste capítulo é abordado o marco teórico que oferece sustentação para os dois estudos propostos nesta dissertação. Apresenta-se inicialmente o processo de construção do paradigma inclusivo no Brasil, pelo viés da legislação referente à Educação Especial, no que se refere ao surgimento dos profissionais de apoio em contextos educacionais, avançando as discussões para o processo de ensino e aprendizagem no contexto das relações e da colaboração, passando pelas concepções do Ensino Colaborativo/Coensino e Bidocência, finalizando com as contribuições teóricas referente às Práticas Colaborativas sobre os processos pedagógicos na educação inclusiva e sobre as crenças de autoeficácia docente.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO PARADIGMA INCLUSIVO NO BRASIL E O SURGIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

As discussões a respeito das ações voltadas às pessoas com deficiência no Brasil foram inicialmente instigadas pelo advento da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), quando as pessoas com deficiência e outros grupos sociais até então marginalizados passaram a ter direitos garantidos, o que lhe atribuiu o apelido de “constituição cidadã”. Com característica vanguardista, já se previa que o ensino deveria ser respaldado no princípio de igualdade para o ingresso e permanência na escola, devendo ser garantido o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Reivindicava-se a participação social plena, embora ainda fosse propagado o paradigma da integração e da normalização, que se caracterizava sobretudo, pelo intuito de preparar os estudantes das escolas e classes especiais para acessarem o ensino comum (GLAT e FERNANDES, 2005).

Havia a necessidade de que as discussões fossem ampliadas, pois segundo Mendes (2008) “A legislação educacional, ao mesmo tempo em que amparou a possibilidade de acesso à escola comum, não definiu obrigatoriedade e até admitiu a possibilidade de escolarização segregada.” A falta de oportunidades educacionais para uma grande parcela da população foi reconhecida pelo Brasil, em sua participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, onde se estabeleceu a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990). Nessa ocasião, foram fixadas metas

básicas para melhoria do sistema educacional brasileiro para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

Entretanto, somente 04 anos depois é que se retomou a discussão, com a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando foi reafirmado o compromisso de que todas as crianças fossem atendidas no sistema regular de ensino. A partir de então, a educação especial inclusiva passou a ser debatida com mais veemência nos países signatários, assim como o Brasil, surgindo outras legislações sobre o tema.

No ano de 1996, com a publicação da Lei 9.394 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação especial passou a ser definida como uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, devendo ser ofertado, quando necessário, serviço de apoio especializado para atender às particularidades do estudante. O atendimento educacional deveria ser ofertado em classes especiais, escolas especiais e outros serviços especializados somente quando não fosse possível a integração do estudante nas classes comuns do ensino regular.

No ano de 1999, no Brasil, o Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2001, o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a) promulga outro importante documento que foi publicado no âmbito mundial, a Declaração da Guatemala, que debateu sobre o princípio da não discriminação, propondo à sociedade a garantia da equiparação de oportunidades, a partir da oferta de recursos e metodologias diferenciadas.

É notório que as discussões a respeito da inclusão escolar se tornaram mais significativas a partir do final da década de 90, porém ainda eram debatidas mais as questões referentes à garantia de ingresso no ensino regular, do que a oferta de serviços e recursos especializados. Para Mendes (2008), as pesquisas empíricas sobre a temática se ampliaram na década de 90, à medida em que foi manifestada vontade política por parte das redes públicas de ensino, que passaram a anunciar políticas educacionais de inclusão escolar, realizando sistematicamente a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Assim, estando garantido o ingresso no ensino regular, a sociedade começa a se questionar como estava ocorrendo o processo de escolarização, passando a identificar que era necessário

ofertar muito mais do que a possibilidade de socialização, mas principalmente, garantir o sucesso no desempenho escolar (MENDES, 2008).

Avançando nas discussões políticas, a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001b) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os estudantes, sendo incumbido às escolas a organização para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais³, asseguradas as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Esse mesmo documento, em seu artigo 8º inciso IV referiu que o apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, seria considerado como uma das modalidades de atendimento especializado e, embora não contemplasse especificamente a atuação de profissionais de apoio, o documento apontava sobre a necessidade de atendimento pedagógico especializado na classe regular comum, mencionando que este deveria ocorrer por intermédio do professor especializado.

Ainda no ano de 2001, o Parecer CNE/CEB nº 17 (BRASIL, 2001c) apontou a importância de se investir na criação de alternativas no âmbito escolar, a utilização de recursos e materiais adequados, bem como sinalizou a necessidade de se alocar um profissional especializado em educação especial para a sala de aula do ensino comum, ressaltando também a necessidade da participação de outros profissionais, tais como psicólogos e fonoaudiólogos, trazendo como possibilidade a itinerância intra e interinstitucional.

Contudo, contrariando o que estabeleceu a legislação proposta (BRASIL, 2001b, 2001c, 2001d), que afirmou a necessidade da presença de um profissional de apoio pedagógico especializado na classe comum, os documentos passaram a destacar o trabalho especializado a ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, caracterizando-o como *lócus* do Atendimento Educacional Especializado - AEE. A partir de então, foi estabelecida uma dicotomia, onde a sala comum encontrava-se em uma ponta e o Atendimento Educacional Especializado em outra ponta, com tentativas esparsas de estabelecimento de parceria entre ambas.

³ O termo “necessidades educacionais especiais” entrou em vigor com a Lei nº 9.394/96, sendo utilizado para se referir a todos os estudantes que possuíam qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem em seu percurso escolar. O termo “público-alvo da educação especial” foi introduzido mais tarde, com a PNEPEI, se referindo aos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além do mais, o apoio pedagógico foi ressignificado como monitoria ou cuidado, atribuindo aos profissionais a responsabilidade pelo apoio aos educandos público-alvo da educação especial na realização de atividades diárias de higiene, alimentação, locomoção, dentre outras ações que exigem suporte individualizado.

As discussões políticas avançaram mais no ano de 2006, quando foi realizada em esfera mundial a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi promulgado no Brasil pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), tendo sido assegurado que as pessoas com deficiência desfrutassem dos mesmos direitos humanos que qualquer outra pessoa. Ficou estabelecido que os Estados partícipes (dentre eles, o Brasil), assegurassem sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como a aprendizagem ao longo da vida.

Neste ínterim, o Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007) preconizou a necessidade de que fossem providenciadas medidas de acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, bem como que fosse garantida a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado. De forma complementar, o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007) estabeleceu ainda o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, destacando a garantia de acesso e permanência no ensino regular a todos os estudantes, visando o atendimento às especificidades, em busca do fortalecimento da inclusão educacional nas escolas brasileiras.

Para Mendes (2008), os dados mostravam ainda que a política de inclusão escolar estava, em grande parte, pautada na boa vontade de professores que se queixavam de despreparo, o que desafiava o meio científico para a realização de pesquisas que auxiliassem no enfrentamento dos desafios da política de inclusão escolar.

Então, em 2008, com a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), muitas das angústias de pesquisadores e profissionais da educação foram minimizadas. Com a política, garantiu-se aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, o acesso e permanência nas turmas comuns do ensino regular. Esses estudantes, caracterizados como público-alvo da educação especial, passaram a ter assegurados muitos aspectos, tais como o AEE nas SRMFs

em contraturno escolar, a formação dos profissionais para a inclusão, a participação da família e da comunidade, o acesso aos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

De forma complementar, a Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB (BRASIL, 2010) destacou em seu texto que os sistemas de ensino deveriam “prever na sua organização profissionais de apoio para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção”, destacando ainda que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao estudante, público alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste estudante (BRASIL, 2010).

Percebe-se que a definição do profissional de apoio, denominado como professor especializado da Educação Especial, presente na legislação em 2001 (BRASIL, 2001b, 2001c, 2001d), não consta mais na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e na Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB (BRASIL, 2010), que passam a definir o profissional de apoio como cuidador ou monitor, o que não demanda a formação na área de Pedagogia.

Da mesma forma, em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), instituído pelo Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011), estende mais as reflexões na área, propondo quatro eixos de discussão (educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde). O eixo educacional discutiu a implantação das SRMFs para a realização do AEE, estabelecendo o Programa Escola Acessível para a destinação de recursos financeiros para promoção de acessibilidade arquitetônica, aquisição de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. Também foi implantado o Programa Caminho da Escola, para oferta de transporte escolar acessível. Em 2012, a Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, estabeleceu que, em casos de comprovada necessidade, o estudante com transtorno do espectro autista incluído nas classes comuns de ensino regular teria direito a acompanhante especializado.

Outras ações foram estabelecidas com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Incluir), o Programa de Educação Bilíngue e o BPC na Escola⁴. Para

⁴ Estes programas federais visam prover mais oportunidades de escolarização, formação acadêmica e emprego para as pessoas com deficiência, que encontram múltiplas barreiras em suas trajetórias de vida.

reafirmar os direitos conquistados e assegurar que a sociedade evoluísse nas discussões, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005 (BRASIL, 2014), definiu os alicerces da política educacional brasileira, cujas ações deverão ser desenvolvidas até o ano 2024. Essas ações estão contidas na meta 4, relacionada à educação especial.

Em 2016 entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015), que garantiu a oferta de profissionais de apoio escolar em caso de comprovada necessidade, cabendo ao ensino público e privado o acompanhamento das funções deste profissional. O documento abordou em seu capítulo IV o direito à educação inclusiva e de qualidade, ratificando o dever do Estado de garantir o acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade. O documento também definiu no capítulo I, artigo nº 3, inciso XIII a oferta de “*profissional de apoio escolar*”, cuja atuação foi descrita como sendo aquele profissional que atua em todas atividades escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, seja em instituições públicas ou privadas, exercendo atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência.

O inciso XII do Art. 3º da LBI (BRASIL, 2015) estabeleceu que o “*atendente pessoal*”, membro ou não da família, com ou sem remuneração, teria a função de assistir ou prestar cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência na realização das atividades diárias, sendo excluídas as técnicas ou os procedimentos relacionados a profissões legalmente constituídas. Já o inciso XIV do Art. 3º da LBI (BRASIL, 2015) constituiu que o “*acompanhante*” teria a atribuição de acompanhar a pessoa com deficiência, podendo ou não realizar as funções de atendente pessoal.

As informações apresentadas sinalizam que as prerrogativas legais a respeito da atuação dos profissionais de apoio em sala de aula começaram a surgir a partir de 2001, ainda de forma incipiente, destacando o professor do AEE como serviço de apoio na sala de aula comum, surgindo uma discussão mais robusta somente a partir de 2010. Ressalta-se que, mesmo ocorrendo avanço nas discussões, a atuação do profissional de apoio ainda está posta na legislação com a conotação de acompanhamento e cuidado nos aspectos de alimentação, higiene e locomoção, deixando-se de lado as discussões a respeito da necessidade de suporte em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Para ilustrar de maneira mais objetiva a legislação que versa sobre os profissionais de apoio no Brasil, elaborou-se o QUADRO 3, a seguir:

QUADRO 3 – LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE VERSA SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO

ANO	LEGISLAÇÃO	PRINCIPAIS PRERROGATIVAS ACERCA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO	CONSIDERAÇÕES
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b)	- O apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, seria considerado como uma das modalidades de atendimento especializado.	- O documento apontava sobre a necessidade de atendimento pedagógico especializado na classe regular comum, mencionando que este deveria ocorrer por intermédio do professor especializado .
	Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001c)	- Sinalizou a necessidade de se alocar um profissional especializado em educação especial para a sala de aula do ensino comum. Ressaltou também a necessidade da participação de outros profissionais, tais como psicólogos e fonoaudiólogos, trazendo como possibilidade a itinerância intra e interinstitucional.	- Da mesma forma que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), o documento destacava a importância da atuação de profissionais especializados em educação especial no contexto da classe regular comum, mas também não especificava a atuação.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)	- Indicou a necessidade de uma atuação mais ampla na escola, orientando a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.	- O documento destacou a necessidade do desenvolvimento de práticas colaborativas, porém o conceito está relacionado a todas as formas possíveis de redes de apoio, não destacando a atuação de vários profissionais em sala de aula.
2010	Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB (BRASIL, 2010)	- Os sistemas de ensino deveriam prever em sua organização profissionais de apoio, como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção.	O documento destacou que não seria atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao estudante, público alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste estudante.
2012	Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012)	- Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular teria direito a acompanhante especializado.	O documento sinalizou a importância do acompanhante especializado , porém não se referiu às atribuições deste profissional.
2015	Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015)	- Garantia da oferta de profissionais de apoio escolar em caso de comprovada necessidade, cabendo ao ensino público e privado o acompanhamento das funções deste profissional	O documento definiu que o profissional de apoio escolar teria a atribuição de atuar em todas as atividades escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas ou privadas, exercendo atividades de alimentação, higiene e locomoção.

FONTE: A autora (2021).

A partir dos dados apresentados, verifica-se indefinição quanto ao modo de atuação dos profissionais de apoio na educação inclusiva, mesmo que seja notória a presença deles no contexto das salas de aula, sendo eles requeridos pelos profissionais da saúde, justiça, e também pelos familiares dos estudantes, que muitas vezes não sabem ao certo a real necessidade, atribuições e benefícios da atuação de mais um profissional junto ao estudante público-alvo da educação especial, o que demanda a realização de pesquisas na área que possam subsidiar discussões e ações políticas para a melhoria do ensino para todos os estudantes.

2.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NO PROCESSO INCLUSIVO: CONTEXTOS E RELAÇÕES

Para Minetto (2010), todo indivíduo pode se desenvolver cognitivamente e seu funcionamento pode ser melhorado, por meio de intervenção adequada, pois a interferência do meio é fundamental. Assim, as relações humanas possuem um local de destaque no desenvolvimento humano, podendo resultar em aspectos distintos, tais como desencadear desequilíbrios cognitivos, conflitos emocionais, ou então serem indiferentes. Em suma, o desenvolvimento das funções psicológicas ocorre das mais diversas formas e é organizado por mediadores, que têm papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Tomando-se como base a perspectiva sistêmica, é possível apreender que o desenvolvimento do indivíduo é influenciado pelas interações que ele estabelece com os diferentes sistemas onde se encontra inserido. A teoria sistêmica difundiu-se devido à necessidade de um modelo que se afastasse do antigo paradigma de causalidade linear, colaborando para uma abordagem complexa e multifatorial dos fenômenos do desenvolvimento (TINAJERO e PÁRAMO, 2012).

No Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, proposto por Bronfenbrenner desde a década de 60, a qualidade das relações interpessoais é vista como essencial para a compreensão do desenvolvimento humano. Nesse modelo, o desenvolvimento é considerado sistêmico e dinâmico, suscetível a diversas trajetórias, uma vez que contextos diversos resultam em formas diferenciadas de desenvolvimento. Essa abordagem reconhece, portanto, a complexidade do desenvolvimento, considerando a rede de relações que ocorrem em diferentes contextos e que podem ser integradas em diversos níveis: microssistema;

mesossistema; exossistema; macrossistema e cronossistema (BRONFENBRENNER, 2011).

O microssistema é caracterizado por papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento, nos ambientes que frequenta em sua vida cotidiana. É no contexto dos microssistemas que atuam os processos proximais, sendo influenciados pelos aspectos físicos, simbólicos e sociais do ambiente e também pelas características das pessoas envolvidas. O mesossistema versa sobre o conjunto de microssistemas de uma pessoa e nas interrelações estabelecidas nesses sistemas; a cada vez que a pessoa passa a frequentar um outro ambiente, o mesossistema é ampliado, influenciando e sendo influenciado por ele, pois todos os sistemas são interdependentes. O exossistema diz respeito aos ambientes não frequentados pela pessoa ativamente, mas que também desempenha uma influência sobre o seu desenvolvimento, sendo considerados três exossistemas muito importantes para o desenvolvimento da criança, tais como o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade na qual a família está inserida. O macrossistema, por sua vez, é estabelecido por todo o sistema de ideologias, crenças religiosas, valores e culturas.

Para além dos níveis apresentados, a análise do desenvolvimento deve considerar também a interação simultânea de quatro elementos: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. O desenvolvimento humano é, então, definido como um fenômeno que envolve mudanças nas características biopsicológicas da pessoa durante a sua vida e ao longo das gerações (BRONFENBRENNER, 2011).

O Processo, constructo principal da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, dá ênfase aos processos proximais que são as formas específicas de interação entre os indivíduos ou entre eles e objetos ou símbolos do ambiente, ao longo de um tempo. A Pessoa diz respeito a todo o processo de estabilidades e instabilidades de um ciclo vital, pelas características determinadas biopsicologicamente e pela interação com o ambiente, no estabelecimento de estratégias de enfrentamento. O Contexto é composto pelas quatro instâncias que se influenciam mutuamente, os microssistemas, os mesossistemas, os exossistemas e os macrossistemas.

Bronfenbrenner (2011) destacou que, para que o desenvolvimento ocorra de forma satisfatória, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade, que deve ser apresentada de forma progressivamente complexa, sendo necessário um

período estável de tempo. Ademais, a interação para ser efetiva precisa ocorrer de forma relativamente regular, recíproca e por um período estendido de tempo, não ocorrendo de forma efetiva quando são realizadas atividades meramente ocasionais. Por fim, para que todo esse processo ocorra, os símbolos e objetos presentes no ambiente imediato devem ser apresentados de tal maneira a estimular a atenção, motivar a exploração e a manipulação. A todo esse complexo sistema, Bronfenbrenner (2011) denominou de processo proximal.

Nesta perspectiva, no campo do trabalho do profissional na educação inclusiva, ter uma visão sistêmica significa trabalhar de forma colaborativa, dando-se ênfase às relações entre as pessoas, no espaço e tempo escolar, sabendo-se que somente a ação conjunta de todos os intervenientes no processo educativo pode possibilitar ou não a efetivação do processo educativo com êxito. A partir da acomodação progressiva e bidirecional entre o ser humano ativo e as características dos contextos em que este age, pensa e sente, vai se estabelecendo o desenvolvimento humano.

Para Bronfenbrenner (2011), os processos proximais podem produzir o efeito da competência ou da disfunção, que se refere à capacidade para conduzir seu próprio comportamento, mantendo o controle e a integração dos diferentes domínios do desenvolvimento (físico, socioemocional, motivacional e artístico). O alcance de ambos os resultados depende do ambiente onde eles ocorrem. Quando ocorre disfunção, o seu impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes desfavoráveis, onde as ocorrências de disfunção são mais frequentes e mais severas. Da mesma forma, quando ocorre competência, o impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes mais estáveis, onde as manifestações de competência ocorrem com mais frequência e intensidade.

Diante deste novo paradigma da complexidade, é ponto pacífico que a escola necessita rever sua prática, não deixando de lado a condição precípua do direito à educação, mais precisamente em relação à aprendizagem acadêmica. Contudo, não se deve ignorar também os aspectos relacionados ao desenvolvimento psicológico, comportamentais, de vida autônoma e social, que dizem respeito ao seu desenvolvimento funcional, competências essenciais à participação nos ambientes que se encontra inserido, preparando-os para responder aos desafios diários, de forma autônoma e integrada, no presente e no futuro.

Desse modo, reconhecendo a dimensão sistêmica do ser humano, que se encontra em processo de constante desenvolvimento, modificando e sendo modificado pelos elementos do sistema, considera-se de extrema importância o estabelecimento de ambiente heterogêneos para a aprendizagem dos estudantes. Tendo como meta um ensino baseado em experiências prévias do estudante, focado nas potencialidades e na motivação, torna-se possível formar cidadãos autossuficientes e responsáveis, a partir do desenvolvimento de habilidades necessárias para participação ativa na sociedade.

Em suma, a entrada de outros agentes no processo inclusivo implicou no surgimento de uma nova rede de relações que até há bem pouco tempo não se faziam presentes nas escolas, o que tem instigado para a reflexão de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos.

Para tanto, faz-se necessário discutir os constructos colaboração e cooperação, que não devem ser utilizados como sinônimos quando fazem referência a trabalho coletivo no espaço escolar, pois nem todo trabalho coletivo é colaborativo, tendo em vista que colaboração pressupõe que o trabalho é realizado em conjunto, tendo como base objetivos comuns que são compartilhados por todos do grupo, que se apoiam reciprocamente (DAMASCENO, 2016).

2.3 CONCEPÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO/COENSINO E BIODOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Colaboração é um termo utilizado desde tempos bastante remotos, que designa uma atividade humana realizada em parceria entre duas ou mais pessoas, com vistas a alcançarem um objetivo único, que não seria possível de maneira individual, garantindo historicamente não só a sobrevivência de grupos, mas também a sistematização de conhecimentos acumulados (PINTO e FANTACINI, 2018).

Entretanto, caminhando no sentido contrário das conquistas históricas que ocorreram pelo viés da colaboração, a educação vem desenvolvendo uma prática em que prepondera o isolamento do professor em sala de aula, o individualismo e a fragmentação das áreas do conhecimento, que é intensificado quando se trata de educação inclusiva. Aponta-se, portanto, para a necessidade de estabelecer mudanças significativas no que tange a valores e conceitos, para que de fato a

sociedade se paute em direitos humanos e agregue as diferenças, pelos pilares da convivência (PINTO e FANTACINI, 2018).

O termo “*collaborative teaching*” (Ensino Colaborativo) ou “*co-teaching*” (Coensino) foi utilizado pela primeira vez por Bauwens, Hourcade e Friend (1989) ao descreverem a parceria entre professores do ensino comum e especial, estabelecida pelo trabalho conjunto de dois ou mais professores, em um único espaço físico, ministrando igualmente instruções a um grupo diversificado de estudantes.

Esta definição foi caracterizada por quatro elementos-chave, sendo que o primeiro se refere ao fato de que o Coensino envolve dois professores, sendo pelo menos um do ensino comum e o outro especialista em Educação Especial que, tendo perspectivas diferentes de formação/atuação, possibilitam de maneira complementar múltiplas oportunidades de aprendizagem aos estudantes. O segundo elemento enfatiza que ambos os profissionais são envolvidos ativamente no ensino, não limitando a um deles a função de apoiar ao outro ou então monitorar ou supervisionar os estudantes. O terceiro elemento destaca que os professores ensinam um grupo diversificado de estudantes, por meio de arranjo instrucional, que será apresentado ainda neste capítulo. O quarto elemento aponta que, no Coensino, a instrução é compartilhada por ambos os professores, para todos os estudantes e em um mesmo espaço físico (BAUWENS, HOURCADE e FRIEND, 1989).

No Brasil, no intuito de suprir as lacunas apresentadas na legislação e na literatura sobre a atuação dos profissionais na educação inclusiva, pesquisadores como Mendes, Almeida e Toyoda (2011) buscaram dados de pesquisa de outros países, trazendo as concepções acerca do Ensino Colaborativo/Coensino e Bidocência. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que o termo Ensino Colaborativo ou Coensino deve ser diferenciado do termo Bidocência, pois os primeiros se referem a um modelo de prestação de serviço de apoio no qual um Professor especializado em Educação Especial e um Professor comum compartilham a responsabilidade de planejar, ministrar e avaliar o ensino direcionado a um grupo heterogêneo de estudantes. O termo Bidocência, por sua vez, deve ser utilizado quando ocorre o trabalho de dois Professores de forma concomitante em sala de aula, não havendo a exigência de que um deles tenha a especialização em Educação Especial.

A presença de mais de um Professor em sala de aula contribui para que os saberes escolares sejam melhor compartilhados, atendendo de forma mais específica

as formas de aprendizagem e as necessidades dos estudantes, que seria mais improvável de serem atendidas por um único Professor. Destaca-se ainda que, a partir da realização da Bidocência, aumentam as possibilidades de mediações entre professor-estudante/estudante-professor, ocorre a melhoria na elaboração e execução das atividades, dentre outras vantagens e ações. Outro fato importante é que a Bidocência contribui para a formação continuada, pois na relação professor-professor ocorre a soma dos saberes (UHMANN, 2011).

Para além da importância da atuação de dois Professores em sala de aula (Bidocência), pesquisadores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) vêm destacando a importância do trabalho articulado entre um Professor da Educação Especial e do ensino comum, no mesmo espaço da sala de aula (Coensino), o que não ocorre quando o estudante é atendido pelo Professor especialista, no espaço da SRMF. Neste formato único de atendimento às necessidades educacionais especiais (AEE extraclasse), a responsabilidade da aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial recai mais sobre o Professor do AEE, enquanto a escola propõe poucas adequações para acolher as diferenças de seus estudantes.

Por isso, os modelos de Coensino e Bidocência são apontados como alternativas plausíveis, baseados na abordagem social da deficiência, que pressupõe que a escola e o ensino devem ser modificados para atender às necessidades de cada estudante, por meio da reorganização escolar, da disponibilização de Professores especializados em Educação Especial para atuarem nas salas de aula, da disponibilização de recursos materiais e da formação de equipes colaborativas (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), os termos Ensino Colaborativo/Coensino refletem a relação profissional ideal de dois ou mais profissionais que atuam juntos com o mesmo grupo de estudantes, com objetivos comuns, em uma relação de paridade e sem hierarquias, em detrimento do termo professor de apoio, que sugere que a atuação de um dos profissionais tem caráter de ajudante e/ou auxiliar. A ideia subjacente às concepções do Coensino é que o estudante público-alvo da educação especial, ao ser inserido em uma turma comum, deve ser atendido em todas as suas necessidades, sendo utilizados todos os recursos necessários ao seu desenvolvimento, o que inclui a presença do Professor especializado em Educação Especial.

Tanto no modelo de Coensino como no modelo de Bidocência, os estudantes são agrupados de acordo com os objetivos de trabalho propostos, de maneira heterogênea e de modo que todos tenham seu potencial de aprendizagem explorado, o que ocorre por meio do estabelecimento de várias combinações e tamanhos de grupo. Os Professores, também denominados Coprofessores ou Professores Colaboradores, trabalham com todos os estudantes da turma, em uma relação igualitária, sem hierarquias, participando plenamente, embora de formas diferentes, de todo o processo de ensino e aprendizagem (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Para que essa parceria entre os dois Professores ocorra de forma satisfatória, a comunicação é um aspecto que precisa ser considerado, ou seja, cabe a ambos uma postura profissional, que preze pela boa relação e pela comunicação aberta (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014). Conforme mencionado por Mendes (2015), a colaboração é voluntária e tem na sua base uma relação de confiança e respeito. Se um dos profissionais envolvidos não estiver disposto a construir uma relação positiva, não é possível prosseguir com o processo.

Pesquisadores como Cook, Friend (2010); Murawski, Lochner (2011); Pearl, Kirkpatrick (2012); Takala, Uusitalo-Malmivaara (2012) descreveram várias características que precisam estar em vigor para que se obtenha o sucesso no Coensino, tais como: dispor de um número definido de estudantes de Educação Especial na sala de aula; tempo de planejamento comum; Professores que se voluntariam para fazer parte do Coensino; compromisso compartilhado com o modelo; desenvolvimento profissional e forte apoio administrativo.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) corroboram os dados anteriormente apresentados, apontando que são necessárias as seguintes características para o trabalho bem sucedido na Bidocência: relação de paridade baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas; ausência de hierarquias; professores com papel igualitário em relação ao planejamento, ensino e avaliação; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos.

Conforme propõem as pesquisadoras, o Ensino Colaborativo (Coensino) e a Bidocência podem ser realizados a partir de diferentes arranjos: “um ensina e o outro observa”; “um professor e um colaborador”; “estações de ensino”; “ensino paralelo”; “ensino alternativo” e “equipe de ensino” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014). Baseia-se no modelo social de deficiência, que pressupõe que a escola precisa ser

modificada para atender às especificidades dos estudantes, sendo que as estratégias utilizadas serão decididas e executadas em conjunto, não recaindo unicamente sobre o professor do ensino regular (ZERBATO, 2018). Assim, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

- No Modelo 1: “Um Ensina e o Outro Observa”, um Professor assume o papel principal na classe, enquanto o parceiro assume papel passivo na instrução de auxiliar, observando o comportamento e a aprendizagem dos estudantes;

- No Modelo 2: “Um Professor e um Colaborador”, um Professor assume a liderança, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com entre os estudantes ou pequenos grupos;

- No Modelo 3: “Estações de Ensino”, idealizam-se vários locais de aprendizagem em torno da sala, com focos diferentes, mas que se inter-relacionam. Nesse modelo, os estudantes se deslocam de um local para outro, sendo cada Professor responsável por um grupo. Esse modelo possibilita uma nova dinâmica de trabalho em sala de aula, permitindo que os estudantes trabalhem um mesmo conteúdo por meio de diferentes linguagens e situações;

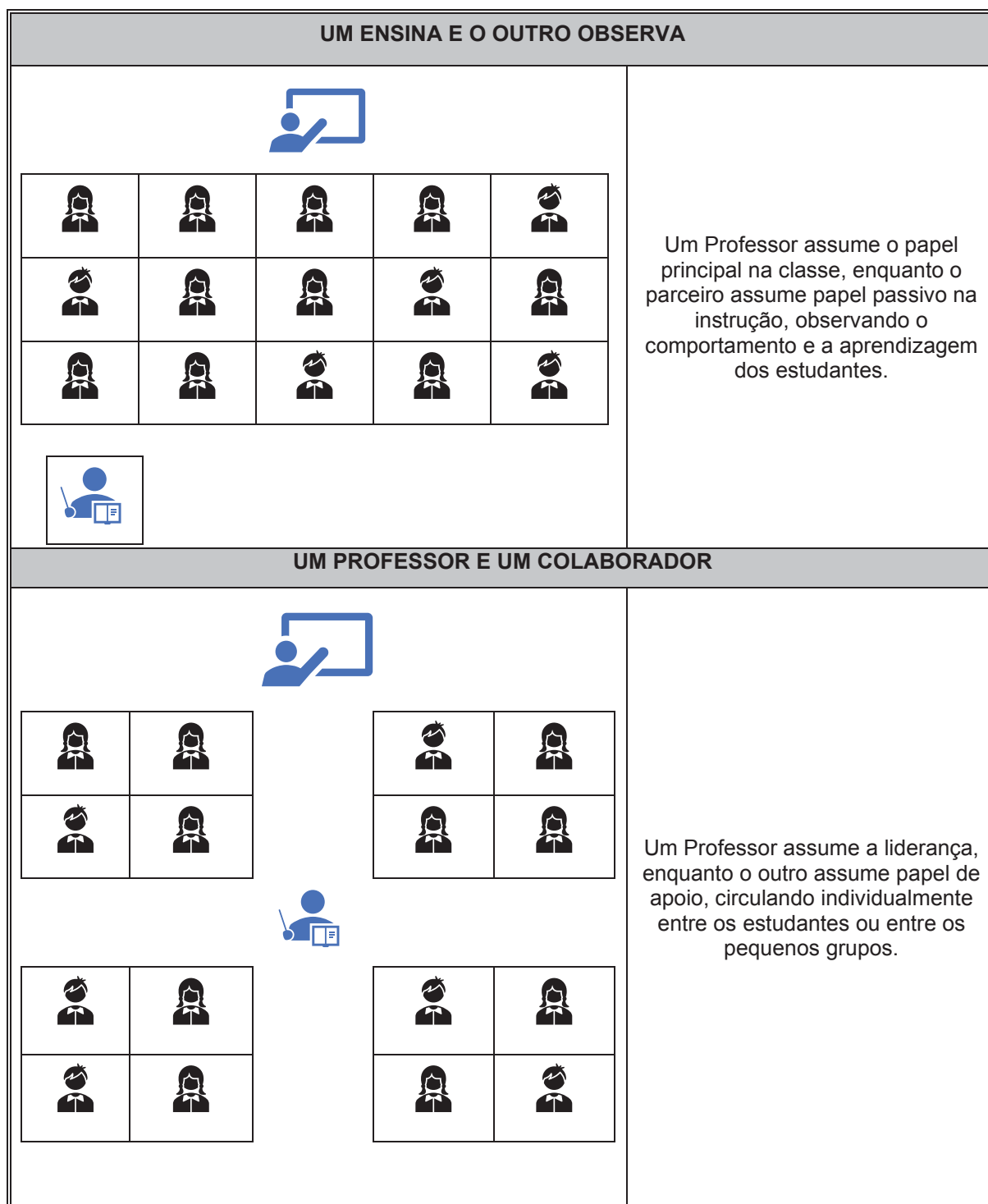
- No Modelo 4: “Ensino Paralelo”, a classe é igualmente dividida ao meio, sendo cada Professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Nesse caso, mesmo divididos, existe um plano em comum;

- O Modelo 5: “Ensino Alternativo” é usado quando se tem um pequeno grupo de estudantes que necessitam de revisão, reforço ou aceleração. Um Professor assume o comando na instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como foco o aprendizado desse pequeno grupo em conteúdos específicos. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como o Professor responsável por essa instrução;

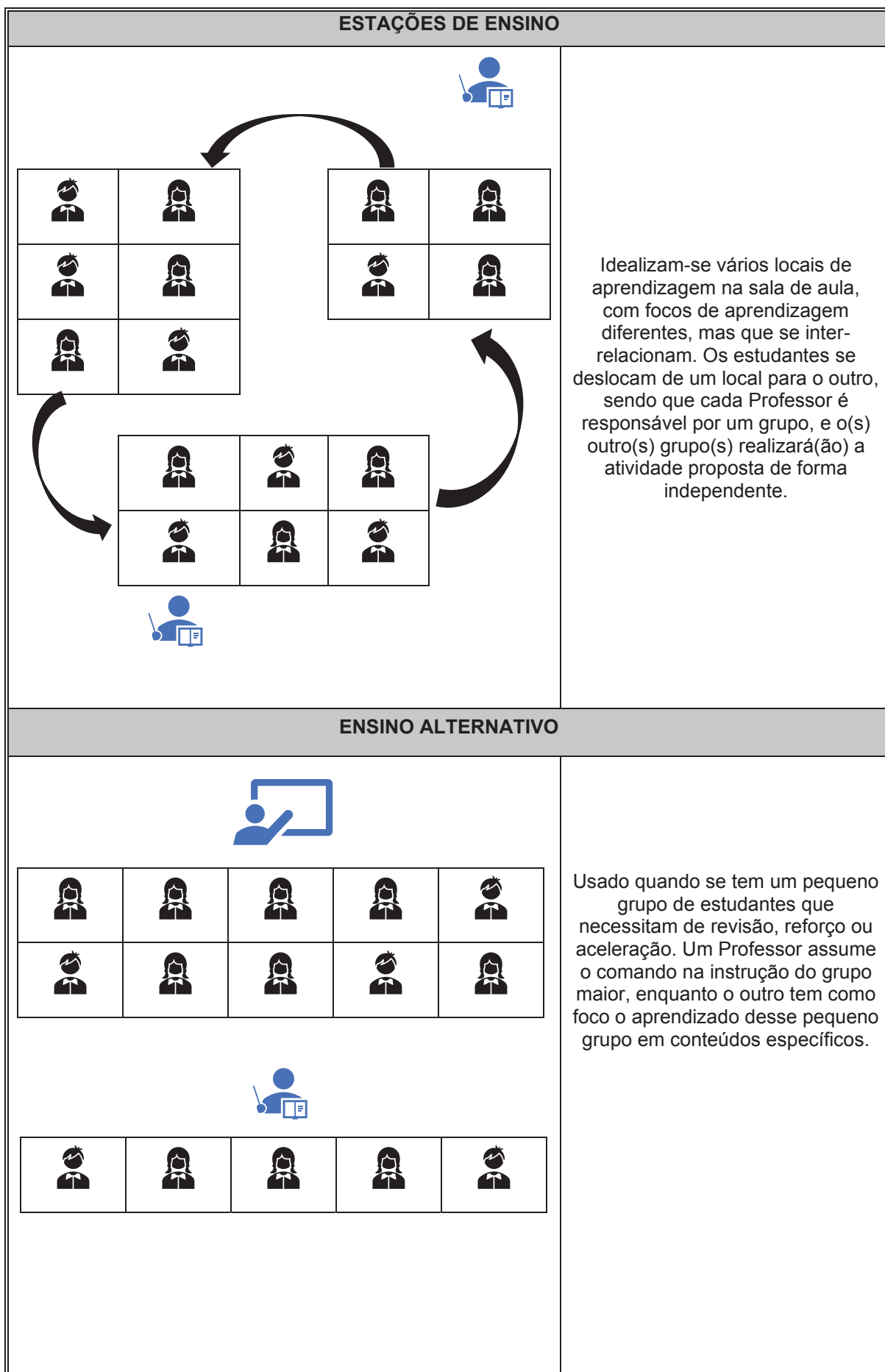
- O Modelo 6: “Equipe de Ensino” é o objetivo final do Coensino, em que os Professores em dupla se responsabilizam pela instrução e cuidado da sala. Os Professores juntos podem coapresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução da instrução.


































































































A seguir, a FIGURA 2 ilustra os 6 modelos de Coensino, de acordo com a obra de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), pp. 58 e 59:

FIGURA 2 - MODELOS DE PRÁTICAS COLABORATIVAS⁵



⁵ Termo adotado nesta pesquisa para se referir ao trabalho realizado nos modelos de Ensino Colaborativo/Coensino e de Bidocência.



ENSINO PARALELO																		
<div></div> <div><table><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table></div>									<div></div> <div><table><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table></div>									<p>A classe é igualmente dividida ao meio, sendo cada Professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Nesse caso, mesmo divididos, existe um plano em comum.</p>
																		
																		
																		
																		
																		
																		
																		
																		
EQUIPE DE ENSINO																		
<div></div> <div><table><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></div>																<div></div>	<p>É o objetivo final do Coensino, onde ambos os Professores se responsabilizam pela instrução e gerenciamento da sala. Os Professores juntos podem coensinar, com igualdade no planejamento e na execução da instrução.</p>	
																		
																		
																		

FONTE: Adaptado de MENDES, VILARONGA E ZERBATO (2014).

A realização do primeiro e do segundo modelos são iniciais e essenciais para a construção do trabalho colaborativo, mas por si só não se fundamentam na perspectiva do Ensino Colaborativo. Se, a partir da vivência de ambos os modelos, os dois professores não avançarem nos estágios de comprometimento, corre-se o risco de estagnação. A execução dos dois primeiros modelos deve ocorrer somente em fase inicial do trabalho, quando é a primeira vez que os professores vão trabalhar com

aqueles estudantes e precisam entender o contexto, conhecer as características dos estudantes e criar vínculo com o outro professor. Porém, se não conseguirem ultrapassar a realização destes dois primeiros modelos, correm o risco de que ocorram equívocos na atuação, decaindo na realização de apoio individualizado, não colaborativo. Destaca-se que a colaboração entre os professores ocorrerá de forma processual, ou seja, será construída gradativamente, a partir da vivência de três estágios (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014):

- Estágio inicial: A comunicação ainda é muito superficial, formal e pouco frequente. A dupla está iniciando o processo de conhecimento, estabelecendo limites e entendendo os limites do outro, firmando o relacionamento entre si. Neste momento é comum que um dos professores assuma mais o papel de liderança na sala de aula;

- Estágio de comprometimento: A comunicação é mais frequente e aberta. Ocorre maior interação, troca de ideias, o que contribui para a construção de maior nível de confiança entre ambos os profissionais e para que ambos assumam papel ativo na sala de aula;

- Estágio colaborativo: A comunicação e a interação entre os profissionais fluem de forma natural, ocorrendo trabalho conjunto, onde um complementa o outro.

Assim, somente após a superação do estágio inicial (Modelos 1 e 2), a dupla poderá avançar na realização dos outros modelos, ou até mesmo, criar modelos alternativos que não se encontram elencados anteriormente. A realização dos modelos não deve ser estática, mas sim dinâmica, tendo em vista que a dupla de professores colaboradores pode pensar em outros formatos, construir outros modelos de acordo com o contexto que vivenciam, as características do grupo de estudantes e os objetivos do trabalho.

Ademais, para Gately; Gately (2001) citando por Rabello (2012), há oito estágios e componentes do Ensino Colaborativo que precisam ser considerados e desenvolvidos pela dupla de Coprofessores, para que se alcance de fato um estágio colaborativo, conforme ilustra o QUADRO 4, a saber:

QUADRO 4 – ESTÁGIOS E COMPONENTES DO ENSINO COLABORATIVO

COMPONENTES	ESTÁGIOS		
	1º – COMUNICAÇÃO INICIAL	2º - COMPROMETIMENTO	3º – ESTÁGIO COLABORATIVO
A – Comunicação interpessoal	Desconforto, cautela e falta de abertura.	Comunicação mais aberta e maior interação.	Hábeis no ato comunicativo
B – Arranjo físico	O professor do ensino especial fica em um lugar separado e pede permissões ao professor do ensino comum	Espaço compartilhado e mais liberdade em sala	Espaço de sala controlado pelos dois professores com definição de papéis
C – Familiaridade com o currículo	O planejamento do professor do ensino comum não é compartilhado ainda e há uma limitada confiança.	Os professores passam a confiar mais um no outro e a compartilhar planejamentos e propor mudanças.	Os dois professores dominam as competências de lidar com o currículo.
D – Metas e modificações no currículo	Mantem-se programas padronizados e o professor especialista é visto como “auxiliar”.	Percepção da necessidade de modificações do currículo pelo professor do ensino comum sem ainda definir quem se responsabiliza	Olhar mais apurado sobre as necessidades dos alunos e modificações adequadas no currículo pelos dois professores
E – Planejamento institucional	Divisão de funções entre os professores: o do ensino comum gerencia e o especialista auxilia no ensino.	Planejamento em conjunto.	Consolida-se como rotina o planejamento em conjunto e o compartilhamento de ideias.
F – Apresentação instrucional	Os professores dão instrução de forma separada: um gerencia e o outro ajuda.	Maior interação e passam a compartilhar responsabilidades e funções. O especialista passa a gerenciar algumas situações de ensino.	Os dois professores elaboram planos e dão instrução à turma em sintonia e os alunos se reportam aos dois como professores.
G – Gerenciamento da aula	O professor especialista gerencia comportamentos dos alunos para o professor do ensino comum ensinar.	Os professores se comunicam e discutem as regras e rotinas da sala de aula e as necessidades individuais dos alunos.	Os dois professores se envolvem na elaboração de atividades individuais e coletivas para os alunos.
H – Processo de avaliação	A avaliação dos alunos é responsabilidade do professor do ensino comum.	Os dois professores discutem e decidem sobre a avaliação, juntos.	Avaliam juntos e percebem as necessidades de variação das alternativas de avaliação para o progresso dos alunos.

Fonte: (GATELY; GATELY, 2001 apud RABELO, 2012, p.63).

Com base na literatura apresentada, apreende-se que, para a realização das Práticas Colaborativas, é necessária postura proativa, dinamismo, abertura para o novo, bem como predisposição para a realização de trabalho conjunto, características que se relacionam diretamente com a subjetividade do professor e que compõem, dentre outros aspectos, as crenças de autoeficácia, que devem ser levadas em consideração pelo gestor para o sucesso do trabalho.

2.4 CRENÇAS DE EFICÁCIA DOCENTE NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS

O Professor possui papel central no processo de desenvolvimento e aquisição do conhecimento dos seus estudantes, cabendo a ele a tarefa de conduzir cada um, sem exceção, independentemente de suas dificuldades ou deficiências, por caminhos que contemplem suas potencialidades, interesses e despertem a curiosidade e o desejo de aprender. No entanto, frente às responsabilidades que possui diante de uma turma diversificada de estudantes, cujos perfis não correspondem ao idealizado, o Professor se depara com muitos desafios que geram emoções que dificultam ou até mesmo impossibilitam a construção de um ambiente de respeito às diferenças e de solidariedade.

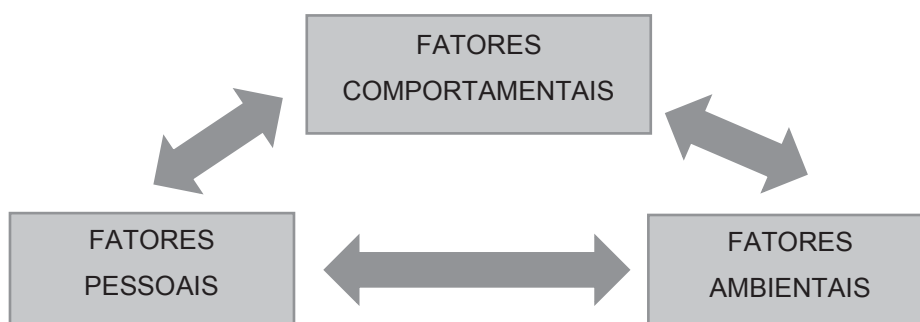
Dentre as emoções sentidas pelo Professor em sua prática na educação inclusiva, as mais citadas são: angústia, insegurança, desamparo, impotência, isolamento e medo, evidenciando o quanto ele ainda sente dificuldade no trabalho com a inclusão em sala de aula. Assim, não se pode deixar de considerar a influência dos aspectos emocionais sobre o processo de ensino e aprendizagem, sendo esse um tema de acentuada relevância e urgência no contexto da educação inclusiva (FARIA e CAMARGO, 2018).

As pesquisas indicam que, apesar das adversidades vivenciadas pelo Professor, se ele acredita ser capaz e sente-se motivado para desempenhar o seu trabalho, ele tende a vislumbrar um panorama de sucesso que se reflete em maior investimento de esforço e tempo para ultrapassar os obstáculos e alcançar os objetivos, havendo uma tendência de engajamento na tarefa, que influencia positivamente suas atitudes e favorece também a busca para a obtenção de outras habilidades indispensáveis para a superação de desafios futuros (IAOCHITE e FILHO, 2020; MARTINS e CHACON, 2020; FERNANDES, FILHO e IAOCHITE, 2019;

ABELLÁN, SÁEZ-GALLEGO, *et al.*, 2019; CANABARRO, 2018; CANABARRO, TEIXEIRA e SCHMIDT, 2018; MARTINS, 2018). Essa crença que um indivíduo possui acerca de sua própria capacidade é denominada de autoeficácia, que é um fator preditor para o sucesso de suas ações, tendo em vista que o direciona para tudo aquilo que ele acredita ser real e sobre o que acredita ser capaz, alterando o pensamento, o julgamento, as atitudes, bem como o uso do conhecimento e das potencialidades (BANDURA, 1997).

O conceito de autoeficácia advém da Teoria Social Cognitiva, desenvolvido por Albert Bandura na década de 70 (BANDURA, 1977), cujas definições iniciais propõem que o indivíduo se constitui em sua interação com o meio, sendo ao mesmo tempo produto e produtor do sistema social (COSTA e ASSIS, 2019). Assim, o comportamento humano pode ser explicado a partir de um modelo de intercâmbio entre os fatores pessoais, ambientais e comportamentais, que compõem a reciprocidade triádica, onde um aspecto influencia e é influenciado pelo outro (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008), conforme ilustra a FIGURA 3 a seguir:

FIGURA 3 – RECIPROCIDADE TRIÁDICA



FONTE: Adaptado de BANDURA, AZZI E POLYDORO (2008, p. 98).

Nesse processo de trocas entre a pessoa e o meio ocorre a gênese das crenças de autoeficácia, por meio de quatro fontes de informação: experiências diretas ou de domínio, experiências vicárias, persuasão verbal ou social e estados fisiológicos e afetivos (BANDURA, 1997). As experiências diretas ou de domínio estão relacionadas ao que o indivíduo experienciou e obteve resultados positivos; as experiências vicárias dizem respeito à observação direta de indivíduos com características similares a si próprio e que tiveram êxito na realização de tarefas; a persuasão social, usualmente expressada de forma verbal, por meio de elogios,

orientações e *feedbacks*, é responsável por estimular o indivíduo a acreditar em seu potencial para obter sucesso em suas ações; e por fim, os estados fisiológicos e afetivos, que são manifestados por intermédio dos sintomas somáticos decorrentes de estados emocionais, indicam quais são as forças e as fragilidades do indivíduo. Uma resposta emocional ou fisiológica positiva na realização de uma atividade específica conduz a crenças de autoeficácia positivas. (MARTINS e CHACON, 2020; COSTA e ASSIS, 2019; FERNANDES, FILHO e IAOCHITE, 2019).

Quando o Professor alimenta crenças negativas sobre suas capacidades, pode ocorrer diminuição da percepção de autoeficácia para realizar as práticas docentes, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias de controle interno para que possa transformar as experiências negativas advindas de estados fisiológicos e afetivos, em estratégias para controle das emoções e do estresse (FARIA e CAMARGO, 2018). Ainda assim, possuir crença na própria eficácia não é garantia de êxito para o Professor, em todas as circunstâncias, mas possibilita que ele tenha a motivação necessária para iniciar e persistir em uma determinada ação, com vistas aos resultados almejados com seus estudantes. Portanto, destaca-se que, embora a autoeficácia não garanta bons resultados ao trabalho do Professor, a sua ausência será um impeditivo para o início e para a persistência das ações perante situações adversas, bem como para a realização das tarefas nas quais se julgar incompetente ou incapaz (MARTINS e CHACON, 2020).

Há uma escassez de pesquisas na área no cenário brasileiro, quando se trata da autoeficácia docente na educação inclusiva. Martins e Chacon (2019) a partir da realização de pesquisa de revisão sistemática, encontraram três estudos que correlacionam as temáticas autoeficácia e educação inclusiva, sendo que dois deles se relacionam à educação física adaptada e o outro se refere à inclusão no ensino superior. Ainda não foram desenvolvidas pesquisas no Brasil que verifiquem a relação das Práticas Colaborativas com o desenvolvimento do senso de autoeficácia docente, justificando-se a necessidade da realização de pesquisas na área.

A literatura estrangeira, por sua vez, apresenta dados mais consistentes de pesquisa, que apontam que à medida que exercem o trabalho cooperativo, os Professores sentem-se mais confiantes com suas habilidades de ensino e capacidade de enfrentar os desafios de trabalho diário (KRAMMER, GASTAGER, *et al.*, 2018; WOHLGAMUTH, 2016; NUO GRACE CHAO, FORLIN e CHUEM HO, 2016), associando as percepções positivas aos relacionamentos interpessoais e

profissionais, à possibilidade de arranjos diversificados nas salas de aula (GAYLE, 2018), bem como à aquisição de conhecimento e experiências (VINCENT, 2019; PEDERSEN e BESTE-GULDBORG, 2019).

Outro ponto importante destacado por pesquisadores diz respeito à formação da dupla de Coprofessores, tendo em vista que os dados indicam que, quando a dupla é auto-selecionada, a autoeficácia é mais positiva do que quando a dupla é composta de maneira institucional, ou seja, sem passar por critérios de escolha dos próprios Professores (KRAMMER, ROSSMANN, *et al.*, 2018). Em outra perspectiva, onde o foco foi a autoeficácia dos estudantes, o resultado obtidos evidenciaram altos índices de sentimento de pertença à escola e autoeficácia, em turmas onde foram desenvolvidas Práticas Colaborativas (KING-SEARS e STROGILOS, 2020).

Assim, considerando a necessidade da realização de mais pesquisas na área e tendo como base os pressupostos teóricos anteriormente elencados, a presente pesquisa tem o objetivo de identificar as crenças de autoeficácia docente, na realização das diferentes práticas colaborativas, para que seja possível verificar se há relação entre a percepção de suporte recebida pelo Professor e o desenvolvimento do senso de autoeficácia para a realização do trabalho, que podem impactar na vida escolar de todos os estudantes, contribuindo assim para as discussões acerca dos processos psicológicos na educação inclusiva.

2.5 CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS SOBRE OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inserção dos estudantes público-alvo da educação especial tem sido cada vez mais frequente nos contextos educacionais, exigindo dos profissionais constante reflexão e ressignificação das práticas escolares, para atendimento às necessidades individuais de todos os estudantes. Apesar dos avanços, muitos ainda são os desafios a serem superados para que a inclusão ocorra de fato, principalmente no que se refere à atuação dos profissionais e às possibilidades de apoio na educação inclusiva.

O apoio ao estudante público-alvo da educação especial pode ocorrer por meio de diversas configurações, seja pela assistência de um colega em sala de aula, pela adaptação dos materiais e adequação do ambiente, ou então pela integração do estudante em um grupo, a depender das características do estudante e do contexto (MENDES, 2015), sendo necessário considerar também a importância da participação

da família nas decisões e a integração do estudante junto aos demais, evitando quaisquer formas de isolamento e estigmatização, garantindo a expressão de seus interesses e potencialidades, em prol do desenvolvimento de sua autonomia (ERWIN e SCHREIBER, 1999).

Ademais, para além das possibilidades de apoio oferecidas pelos profissionais da escola, colegas e familiares, é preciso reconhecer também a importância do apoio que ocorre por meio da participação de profissionais especializados, tais como o Médico, o Psicólogo, o Fonoaudiólogo, o Fisioterapeuta, o Terapeuta Ocupacional, o Assistente Social, o Conselheiro Tutelar, dentre outros, caracterizados como Consultores Colaboradores. A consultoria colaborativa se refere à prestação de serviços envolvendo um profissional especializado que presta suporte ao professor do ensino regular, fora do espaço da sala de aula (KAMPWIRTH, 2003; WEISS e LLOYD, 2003), para que possam ser definidas conjuntamente intervenções que colaborem para o desenvolvimento do estudante público-alvo da educação especial. Destaca-se que, apesar da consultoria colaborativa ocorrer fora da sala de aula, as ações são pensadas de forma a trazerem reais contribuições ao processo de inclusão escolar, ou seja, para o que ocorre dentro do espaço escolar e, mais precisamente, para o contexto da sala de aula (CANABARRO, 2018; DONATI e CAPELLINI, 2018; CALHEIROS, 2015; MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014; ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014; RABELO, 2012; CAPELINNI, 2004).

Na contramão do que indica a literatura sobre a importância do suporte ao estudante serem voltadas para o que ocorre no contexto da própria sala de aula (CHRISTO e MENDES, 2019; HONEFF, 2018; BRAUM e MARIN, 2016; MENDES, 2015; MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014), observa-se que na prática tem sido dada ênfase ao trabalho do professor especializado no AEE extraclasse, em contraturno escolar, sendo por vezes unicamente neste espaço onde se possibilita o acesso do estudante aos recursos, métodos e técnicas diversificadas. Contudo, aponta-se que esse apoio especializado deveria ser estendido ao espaço da sala de aula, com o estabelecimento de um ambiente de colaboração entre os profissionais, com foco não apenas na eliminação de barreiras e na superação das dificuldades, mas sim, no processo de ensino e aprendizagem, por meio da valorização das facilidades e potencialidades de cada estudante (MACHADO, 2019; HONEFF, 2018; BRAUM e MARIN, 2016; MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014; VAZ, 2013).

Diante do exposto, o trabalho colaborativo vêm sendo apontado por pesquisadores como sendo um trabalho promissor na educação inclusiva, tendo em vista que pressupõe o apoio mútuo, a troca de experiências e a corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo inclusivo, superando a concepção fragmentada de trabalho, contribuindo para a formação de equipes colaborativas e a oferta de um ensino de qualidade para todos os estudantes (CHRISTO e MENDES, 2019; BRAUM e MARIN, 2016; MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014; MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011; CAPELINNI e MENDES, 2008). A colaboração implica na reestruturação das práticas escolares e nas relações de poder que são perpetuadas há tempos nas escolas (MACHADO, 2019), podendo contribuir para a resolução de problemas e para a diminuição das inseguranças dos professores na realização de outras possibilidades de intervenção (DONATI e CAPELLINI, 2018).

No Brasil, o trabalho colaborativo é apontado na Legislação como uma ação necessária para o suporte ao processo inclusivo, destacando-se a parceria entre o professor da classe comum e do AEE. Essa prerrogativa está prevista nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), no Parecer nº 17 (BRASIL, 2001c), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009). Apesar de reconhecida a necessidade, não está especificado o modo de atuação, tampouco as condições para a realização do trabalho (MACHADO, 2019). Os documentos legais apontam apenas para a necessidade de um trabalho em parceria entre todos os envolvidos no processo inclusivo, servindo como respaldo legal para o desenvolvimento do Ensino Colaborativo, que é uma das possibilidades de trabalho colaborativo (VIANNA, MASCARO, *et al.*, 2015).

A realização do Ensino Colaborativo pressupõe modificações em vários aspectos do cotidiano escolar, tais como o manejo de sala de aula, que diz respeito ao ambiente físico e ao uso de recursos que facilitem a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si; o manejo de relacionamento, que se refere ao uso de metodologias ativas que promovam o trabalho em duplas ou grupos; o manejo de conteúdos, que tem relação com as estratégias de ensino, às flexibilizações de currículo e à administração do tempo de aprendizagem de cada estudante; e, por fim, o manejo de conduta, que diz respeito ao controle do professor sobre os comportamentos dos estudantes em sua sala de aula (MENDES, 2015).

Para além dos aspectos elencados, é necessário também considerar outros aspectos que interferem diretamente na realização do Ensino Colaborativo, sendo eles: a flexibilidade de ambos os profissionais, a habilidade de comunicação, a formação dos profissionais e o suporte da gestão escolar (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

Acerca da importância da flexibilidade para definição de papéis e responsabilidades, BUSS e GIACOMAZZO (2019) destacam que é um processo de adaptação que leva certo tempo, sendo apontado o voluntarismo dos professores como um aspecto fundamental (MAGIERA, SMITH, *et al.*, 2005). Em outras palavras, é preciso tempo e motivação pessoal para que o trabalho tenha resultados positivos.

A comunicação também tem lugar de destaque neste processo, pois sabe-se que, quando se implementa o Ensino Colaborativo, os professores atravessam três estágios: 1) Estágio Inicial, onde ocorre a comunicação entre os profissionais, de maneira formal e não frequente, para o estabelecimento da parceria; 2) Estágio de Comprometimento, onde a comunicação torna-se mais frequente e aberta, possibilitando uma relação de confiança que favorece a colaboração; 3) Estágio Colaborativo, onde os dois profissionais interagem e se comunicam de maneira espontânea, ocorrendo a presença de senso de humor, de completude e de parceria (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014). Novamente fica evidente que é preciso tempo e investimento nas relações para que o trabalho alcance os resultados esperados, não sendo esse um processo que ocorra do dia para a noite.

Outro aspecto muito importante a se considerar para o sucesso do trabalho diz respeito à formação dos profissionais, tendo em vista que as práticas colaborativas são pouco trabalhadas na formação inicial e continuada dos professores, o que reflete a sociedade individualista em que vivemos (BUSS e GIACOMAZZO, 2019; ZERBATO, 2014; CAPELLINI, 2004).

A gestão escolar também possui papel de destaque, pois ela é responsável pelo suporte ao professor e pela disponibilização de meios e recursos para que o trabalho ocorra, no que diz respeito à organização de tempo para planejamento conjunto; à organização do espaço escolar; à oferta de capacitação continuada; à articulação dos possíveis conflitos, dentre outros aspectos (BUSS e GIACOMAZZO, 2019; MACHADO, 2019; ZERBATO, 2014; MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Deve-se considerar também que, quando se propõe ajustes no suporte ao estudante público-alvo da educação especial, é preciso respaldar essas ações em um processo de avaliação que indique as potencialidades e necessidades educacionais do estudante, as propostas curriculares, o contexto educacional, dentre outros aspectos, que possibilitem a realização de um plano de ação que preveja as condições necessárias e norteiem as ações a serem seguidas (MENDES, 2015). Assim, sugere-se que seja elaborado um Plano de Ensino Individualizado – PEI, para cada estudante público-alvo da educação especial, que sinalize as adaptações de recursos, ambientes e materiais, as flexibilizações necessárias ao currículo, bem como a forma como o estudante será avaliado. Esse PEI deve ser construído de maneira conjunta entre todos os profissionais envolvidos, a família e o próprio estudante, devendo ser periodicamente reformulado, de acordo com os objetivos a serem alcançados (MENDES, 2015).

Pesquisadores tem comprovado a eficácia do Ensino Colaborativo, destacando a melhoria da qualidade de ensino para todos os estudantes, bem como sua contribuição para a formação dos profissionais na educação inclusiva (CHRISTO e MENDES, 2019; MACHADO, 2019; ZERBATO, 2018; BRAUM e MARIN, 2016; CALHEIROS, 2015; MARIN e MARETTI, 2014; MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014; MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011; COOK e FRIEND, 2010; CAPELINNI e MENDES, 2008; DAMIANI, 2008; COOK e FRIEND, 1995).

Apesar das pesquisas sinalizarem resultados positivos no desenvolvimento do Ensino Colaborativo, tem sido destacado que o mesmo não ocorre nos anos finais do ensino fundamental, pois há vários professores atuando em uma mesma turma e eles possuem cargas horárias diferenciadas, o que dificulta ou até mesmo impossibilita o planejamento, a instrução e a avaliação conjunta de um mesmo grupo de estudantes (HONEFF, 2018). Nesse caso, Cook e Friend (2010) esclarecem que, para que o Ensino Colaborativo seja possível também nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ele pode ser desenvolvido somente em um turno ou então em disciplinas específicas, porém não teria os mesmos resultados do que se fosse oferecido o tempo todo. A realização do Ensino Colaborativo no Ensino Fundamental II exige uma organização diferente da escola, porém já existem iniciativas, até mesmo no Ensino Médio, que também sinalizam o Ensino Colaborativo como uma possibilidade na educação inclusiva (PIMENTA, GARCIA e SILVA, 2020;

(LEHNHART, T., *et al.*, 2020; ROCHA, N. C., SCHLÜNZEN E. T. M. e SANTOS D. A. N., 2016; COSTAS e HONNEF, 2015; KEEF, MOORE e DUFF, 2004; LEHR, 1999).

Outra discussão diz respeito à atuação do professor do AEE, pois defende-se a ideia de que o trabalho colaborativo com o professor do ensino regular deve ocorrer, mas que isso não deve excluir a possibilidade do atendimento ao estudante público-alvo da educação especial também em SRMF. Nesse caso, deve-se também ser possível o planejamento e articulação conjunta entre ambos os profissionais, sendo oferecido espaço e tempo adequados para tal ação (HONEFF, 2018).

Ainda sobre os resultados de algumas pesquisas que apontam aspectos frágeis no desenvolvimento do Ensino Colaborativo, sinaliza-se que essa prática pode não ser apropriada para todos os alunos, tendo em vista que alguns necessitam da centralidade de um único professor (KEEF, MOORE e DUFF, 2004). Também tem sido sinalizado que nem sempre a percepção do professor sobre o Ensino Colaborativo é positiva, principalmente no Brasil, tendo em vista que não se tem uma cultura de colaboração e geralmente o professor se sente incomodado com a presença de outro profissional em sala de aula (HONEFF, 2018; ZANATA, 2004; CAPELINNI, 2004). Para a resolução desse aspecto, sugere-se que seja estabelecido um ambiente em que prepondere o respeito, a harmonia, o companheirismo, que ocorre por meio do voluntarismo (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Em Pinhais/PR, as práticas vem sendo desenvolvidas desde 2017, com assessoria da UFPR por meio do projeto de extensão denominado Assessoria Colaborativa, coordenado pela Professora Dr.^a Iasmim Zanchi Boueri. Desde então, gradativamente passou-se a desenvolver as práticas colaborativas, tanto em formato de Coensino quanto de Bidocência, permanecendo também com o trabalho de Apoio Individualizado, desenvolvido por outros profissionais de apoio. No ano da realização da pesquisa, 32 duplas de Professores Colaboradores foram direcionadas para trabalhar com 32 turmas do Ensino Fundamental I, sendo que nelas encontravam-se também matriculados estudantes com grave comprometimento, com diagnóstico de Deficiência Intelectual Severa, TEA Nível III e Múltiplas Deficiências. No que diz respeito aos Estagiários de Apoio à Inclusão, iniciou-se o ano com a liberação de 188 Estagiários de Apoio à Inclusão, para atuarem no modelo individualizado de suporte, a estudantes com diagnóstico de Deficiência Intelectual Moderada e TEA Nível II.

A pesquisadora, atuando como Chefe da Seção de Apoio à Inclusão, pôde acompanhar a implementação das práticas colaborativas desde 2017, processo este

que foi trabalhoso e não ocorreu de forma imediata, sendo necessária realização de formação continuada, com a escuta dos profissionais, assessoramentos pedagógicos, acompanhamento do trabalho nas salas de aula e redes de apoio. Todo o processo foi construído de maneira conjunta entre os profissionais envolvidos, nos momentos de formação continuada, tendo sido elaborado também de forma colaborativa a Escala de Suporte Escolar⁶ (APÊNDICE E) e o Plano de Ensino Individualizado – PEI⁷ (APÊNDICE F).

As professoras do AEE também participaram de todo o processo de construção das práticas colaborativas, tendo sido mantido o atendimento dos estudantes nas SRMFs em contraturno escolar e desenvolvidas ações para garantia do trabalho colaborativo com o ensino regular, que ocorreu pelo estabelecimento de cronograma mensal de apoio dos professores do AEE às unidades de ensino, oferecidos os meios e recursos para tal ação, como o transporte das profissionais às unidades, por exemplo. Desde então, as professoras das SRMFs passaram a ser caracterizadas como Consultoras Colaboradoras, da mesma forma que os profissionais que atendem na Seção de Apoio à Inclusão, composta por Psicólogas, Pedagogas da Educação Especial, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional e Assistente Social, tendo em vista que a maior parte das ações desses profissionais ocorrem fora da sala de aula, porém visando o desenvolvimento do trabalho neste contexto, de forma colaborativa, em prol do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. As equipes de gestão escolar e os familiares dos estudantes também foram envolvidos no processo de implementação das práticas colaborativas, sendo promovidos momentos de discussão e construção coletiva.

A partir da apresentação do levantamento teórico de base, segue a transcrição dos dois estudos realizados nesta pesquisa, que foram organizados de forma a facilitar a apresentação e análise dos dados obtidos. Destaca-se que os estudos possuem objetivos e metodologias próprias, embora estejam relacionados em um eixo comum.

⁶ Instrumento construído de forma coletiva, adaptação da *Supports Intensity Scale Children's Version* – SIS-C (AAIDD, 2016). Apresenta quatro domínios: I) Comportamento, II) Aprendizagem, III) Contextos e, IV) Especificidades, pontuados de 01 a 05, sendo 01 – suporte total, 02 – suporte parcial, 03 – precisa de suporte, 04 – suporte intermitente, 05 – nenhum suporte.

⁷ Baseado nos estudos de (TANNUS-VALADÃO, 2010) para registro dos conhecimentos e habilidades específicas, sendo traçados objetivos de curto, médio e longo prazo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

Nesta seção são apresentados os aspectos metodológicos para a realização da pesquisa, tendo em vista que eles são comuns a ambos os estudos propostos. Destaca-se que o aprofundamento metodológico se encontra detalhado no texto de cada estudo, nos capítulos 4 e 5 desta Dissertação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi abalizada nas concepções metodológicas de Sampieri, Collado e Lucio (2013), tendo enfoque predominantemente quantitativo, de caráter explicativo, não-experimental e transversal.

A abordagem predominantemente quantitativa se deve ao fato de que a pesquisa foi conduzida por meio de um levantamento realizado com a aplicação de escala e questionários com o grupo de participantes, totalmente de forma remota. Os dados coletados permitiram análise em termos numéricos, tendo sido tratados e entendidos principalmente com base nos princípios da estatística descritiva.

A pesquisa tem caráter explicativo e não experimental, pois caracteriza-se pela exploração, descrição, correlação e interpretação dos fenômenos em seu ambiente natural, tendo em vista que os participantes já haviam sido alocados para suas funções profissionais no início do ano letivo de 2020, não havendo interferência da pesquisadora na composição do grupo total, tendo sido apenas estabelecido um critério de inclusão, pois os participantes deveriam, necessariamente, possuir a vivência atual e anterior nos modelos de Coensino, Bidocência e Apoio Individualizado.

O caráter transversal da pesquisa se deve ao fato de que a mesma foi aplicada no ano de 2020, possibilitando a análise dos dados coletados naquele espaço e tempo.

Nas fases iniciais do projeto de pesquisa, ainda no ano de 2019, havia sido idealizado pela pesquisadora que os instrumentos de pesquisa fossem aplicados nas escolas, com os Professores que atuavam no modelo das Práticas Colaborativas, com os Estagiários de Apoio à Inclusão que atuavam de forma individualizada, com os Pedagogos e Diretores das unidades de ensino que acompanhavam o trabalho dos profissionais anteriormente elencados. Contudo, devido à pandemia da COVID-19, as

aulas presenciais foram suspensas em todo o país logo no início do ano letivo de 2020, tendo sido adotado em Pinhais/PR, regime de teletrabalho aos Professores e o direcionamento de blocos de atividades pedagógicas não-presenciais aos estudantes, entregues às famílias mensalmente.

Nesse período, o trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial ocorreu por meio de parcerias estabelecidas entre os Professores do ensino regular e os Professores da Educação Especial, que atendiam nas Salas de Recursos Multifuncionais, com o suporte dos Pedagogos das unidades de ensino e dos profissionais que compõem a Seção de Apoio à Inclusão. As parcerias foram possíveis pela utilização de recursos de tecnologias educacionais *Google Apps for Education*, que haviam sido implementados ainda no ano de 2019. Com esse recurso, possibilitou-se a utilização ilimitada do *Google Drive* para armazenamento e compartilhamento de materiais didáticos, realização de videochamadas, *chats* para comunicação, gravação de aulas, dentre outras possibilidades.

Nesse contexto, o trabalho dos Estagiários de Apoio à Inclusão foi suspenso, tendo em vista que a sua função não atendia às demandas do regime não-presencial, sendo então retirados do grupo de participantes da pesquisa. Em relação aos Professores que trabalhavam com o modelo das Práticas Colaborativas, foi dada continuidade ao trabalho, mesmo que de forma remota, mantendo-se as concepções de trabalho colaborativo quanto ao planejamento de conteúdos para os blocos de atividades pedagógicas não-presenciais para todos os estudantes da turma, acompanhamento conjunto da realização das atividades pelos estudantes no contexto familiar, bem como mantiveram-se as parcerias com as famílias dos estudantes atendidos, com as Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e outros profissionais especializados. Assim, tendo em vista a continuidade do trabalho, mesmo que de forma remota, as Professoras Colaboradoras, Pedagogos e Diretoras foram mantidos como participantes da pesquisa.

Devido ao panorama relatado, a pesquisa foi realizada de maneira totalmente remota, com aplicação dos instrumentos por meio de formulários elaborados com o *Software KoBoToolbox*⁸, contemplando os profissionais que tiveram a vivência em

⁸ *Software* livre, aberto, idealizado pela Harvard Humanitarian Initiative, que permite o desenho do formulário de pesquisa, a coleta de dados de maneira remota, ou então, por meio de pesquisa de campo, bem como a análise dos resultados. Site para acesso: <http://www.kobotoolbox.org/>

sala de aula de ambos os modelos de atuação (individualizado e colaborativo). Assim, com vistas a atingir os objetivos propostos, foram delineadas quatro etapas principais para a aplicação da pesquisa, descritas no QUADRO 5:

QUADRO 5 - ETAPAS PRINCIPAIS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ETAPA	PROCEDIMENTO
ETAPA PRELIMINAR	Procedimentos éticos.
ETAPA I	Aplicação dos instrumentos para os participantes da pesquisa de maneira remota, transcrição e análise dos resultados
ETAPA II	Devolutiva dos resultados

FONTE: A autora (2021).

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

O local onde foi realizada a pesquisa é o município de Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba/PR. É o município mais próximo da capital do Paraná, distando 8,9 quilômetros da região central. Tem 15 bairros e faz divisa também com os municípios de Colombo, Quatro Barras, São José dos Pinhais e Piraquara. Segundo dados obtidos em 2010, pelo último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Pinhais possui mais de 120 mil habitantes.⁹

A Rede Municipal de Ensino de Pinhais possui 21 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que atendem crianças na faixa etária de 0 a 06 anos, matriculadas no Berçário, Maternal I, Maternal II, Maternal III e Infantil IV. Possui também 22 Escolas Municipais que atendem crianças na faixa etária a partir de 05 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil (Infantil IV e Infantil V), Ensino Fundamental I (1º ano 5º anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase I.

O município conta também com uma escola que atende na modalidade de educação especial, atendendo a um público a partir de 0 anos de idade, com deficiências graves, severas ou profundas. Possui também um Centro Municipal de

⁹ Informações obtidas no site da Prefeitura de Pinhais (<https://pinhais.atende.net/>) em Setembro/2020.

Atendimento Especializado às Deficiências Sensoriais – CADS Hellen Keller. Para a realização da pesquisa, foram considerados apenas os profissionais que atuam nas Escolas Municipais em turmas do Ensino Fundamental I.

Pinhais possui 13.458¹⁰ estudantes matriculados no ensino regular, sendo 346 estudantes público-alvo da educação especial, o que corresponde apenas a 2,57%. Destes, 287 frequentam as SRMF (82,94%) e 188 (54,33%) possuem liberação para terem o suporte especializado, considerando as características dos estudantes, bem como a função exercida pelos profissionais, conforme ilustra o QUADRO 6.

QUADRO 6 – PROFISSIONAIS DE APOIO AO PROCESSO INCLUSIVO

	PROFISSIONAIS DE APOIO AO PROCESSO INCLUSIVO	FUNÇÃO	TIPO DE APOIO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES ATENDIDOS	CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
PROFISSIONAIS DE APOIO ABORDADOS NESTA PESQUISA	Intérprete de Libras	Intérprete de Libras	Individualizado	05 estudantes	Surdez
	Cuidadores da Educação Especial	Alimentação, higiene, locomoção	Individualizado	06 estudantes	Deficiência Física Neuromotora e Múltiplas Deficiências
	Estagiários de Apoio à Inclusão	Desenvolvimento da autonomia, comunicação, comportamento e aprendizagem	Individualizado	188 estudantes	Deficiência Intelectual Moderada, Transtorno do Espectro Autista nível II
	Professores Colaboradores (Coensino e Bidocência)	Desenvolvimento da autonomia, comunicação, comportamento e aprendizagem	Colaborativo	32 turmas	Deficiência Intelectual Severa, Transtorno do Espectro Autista nível III e Múltiplas Deficiências

FONTE: A autora (2021).

O trabalho do Ensino Colaborativo foi implementado em 2017, em algumas turmas do Ensino Fundamental I, tendo sido ampliado gradativamente até o ano de 2020, onde foram contempladas 32 turmas, em 14 escolas. A evolução do trabalho,

¹⁰ Dados referentes ao número de estudantes matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em setembro de 2020, no município onde foi realizada a pesquisa. Os dados foram retirados dos arquivos internos da Secretaria Municipal de Educação e da Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional.

desde sua implementação em 2017 até 2020, ano da realização da pesquisa, é descrita a seguir, no QUADRO 7, que apresenta a evolução do número de Unidades de Ensino contempladas, número de estudantes público-alvo atendidos e número de duplas de professores que realizam as Práticas Colaborativas.

QUADRO 7 – EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS EM PINHAIS/PR

DADOS	2017	2018	2019	2020
Nº DE ESCOLAS MUNICIPAIS ATENDIDAS	09	14	15	14
Nº DE TURMAS ATENDIDAS	16	32	31	32
Nº DE DUPLAS DE PROFESSORES COLABORADORES ¹¹	18	35	30	31

FONTE: A autora (2021).

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa teve a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPR - Setor de Ciências da Saúde/SCS, por atender aos princípios éticos e normas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas realizadas com seres humanos, parecer emitido na data de 16/12/2019, CAEE nº 25268319.2.0000.0102.

Conferiu-se especial atenção às medidas necessárias para garantia da minimização dos danos previsíveis à dimensão física, emocional, moral, intelectual, social em qualquer fase da pesquisa, prezando pelo princípio da não maleficência. Para prevenção contra qualquer possibilidade de dano, assegurou-se a confidencialidade dos dados obtidos, a fim de que as informações sejam utilizadas somente em prol das pessoas e grupos pesquisados.

A pesquisa foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação, obtendo-se a concordância para a realização nas escolas participantes. Todos os participantes foram convidados a participarem de forma voluntária, com a garantia da confidencialidade dos dados, sendo então assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo encontra-se no APÊNDICE A desta dissertação.

¹¹ Inclui Professores que atuam em Escolas de Tempo Integral, ou seja, ocorre a atuação de uma dupla de Professores Colaboradores no período da manhã (P1 e P2) e outra dupla à tarde (P3 e P4).

3.4 LOCAL

O local de realização da pesquisa são 14 Escolas da Rede Municipal de Ensino de Pinhais, que possuem estudantes Público-Alvo da Educação Especial matriculados em turmas do Ensino Fundamental I (1º aos 5º anos) e que contam com o trabalho de profissionais de apoio ao processo inclusivo, nos modelos de suporte individualizado ou colaborativo.

3.5 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com um grupo de 40 participantes, composto por 19 Professoras, 13 Pedagogas e 08 Diretoras, de 14 Escolas da Rede Municipal de Ensino de Pinhais. Os participantes foram elencados por atenderem ao critério de inclusão (possuir experiência atual e/ou anterior na realização dos modelos de Coensino e/ou Bidocência e Apoio Individualizado) e por aceitarem compor o grupo de participantes desta pesquisa.

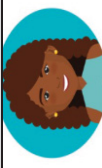

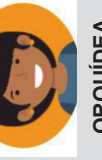

Dentre os participantes, 39 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino, sendo 32 de etnia branca e 08, afrodescendentes. Em relação à faixa etária, 20 participantes encontram-se na faixa entre 20 e 40 anos e 20 participantes na faixa entre 40 e 60 anos.

Quanto à formação acadêmica, 35 participantes possuem formação em Pedagogia e 05 em outras Licenciaturas (02 Letras, 01 Filosofia, 02 Matemática), sendo que, do total, 20 realizaram Especialização na área de Educação Especial/ Inclusiva e 20, não. No que diz respeito ao tempo de atuação na função, 14 participantes relataram possuir até 05 anos de experiência na função; 14 participantes, de 05 a 10 anos; 02 participantes, de 10 a 15 anos de experiência; 4 participantes, entre 15 a 25 anos; 06 participantes, mais de 25 anos de experiência.





Em relação à vivência do modelo das Práticas Colaborativas, 20 participantes possuíam vivência atual e anterior; 18 possuíam vivência anterior e os outros 02 participantes vivenciavam o modelo no ano da aplicação da pesquisa. Todos relataram possuir também a vivência do modelo de suporte individualizado, conforme ilustra o QUADRO 8, a saber:

QUADRO 8 – DADOS PESSOAIS E EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DOS PARTICIPANTES







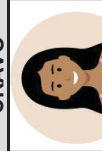
(Continua)

PARTICIPANTES	FUNÇÃO	SEXO	RAÇA/ETNIA	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	VIVÊNCIA DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO
 CAMÉLIA	Professora	Feminino	Afrodescendente	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 GIRASSOL	Professora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Sim	Mais de 25 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 MARGARIDA	Professora	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	Até 05 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 ROSA	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Não	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 ORQUÍDEA	Professora	Feminino	Afrodescendente	Entre 20 e 40 anos	Letras	Não	Até 05 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 AZALÉIA	Diretora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	Mais de 15 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 ANTÚRIO	Diretora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	Até 05 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim






(Continuação)

PARTICIPANTES	FUNÇÃO	SEXO	RAÇA/ETNIA	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	VIVÊNCIA DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO
 AMARILIS	Professora	Feminino	Afrodescendente	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	Mais de 25 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 BEGÔNIA	Professora	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	Até 05 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 AMOR-PERFEITO	Professora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Matemática	Sim	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 BOCA-DE-LEÃO	Professora	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	Até 05 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 BOTÃO-DE-OURO	Professora	Feminino	Afrodescendente	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 CALÊNDULA	Professora	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Não	Até 05 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 COPO-DE-LEITE	Professora	Feminino	Afrodescendente	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	Mais de 15 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim




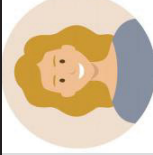
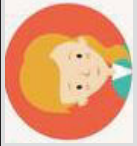

(Continuação)

PARTICIPANTES	FUNÇÃO	SEXO	RAÇA/ETNIA	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	VIVÊNCIA DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO
 CRAVÍNIA	Professora	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	Até 05 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 CINERÁRIA	Professora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Letras	Sim	Mais de 15 anos	Vivencia atualmente e não vivenciou em anos anteriores	Sim
 CRISÂNTEMO	Professora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Sim	Até 05 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 CICLAME	Diretora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	Até 05 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 FLOR-DE-MAIO	Diretora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	Até 05 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 CRAVO	Professora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Filosofia	Não	Mais de 25 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 GÉRBERA	Pedagoga	Feminino	Afrodescendente	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Não	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim



(Continuação)

PARTICIPANTES	FUNÇÃO	SEXO	RAÇA/ETNIA	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	VIVÊNCIA DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO
 GERÂNIO	Professora	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Não	Mais de 15 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 HORTÊNSIA	Professora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Matemática	Não	Mais de 25 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 GARDÊNIA	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	05 a 10 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 ÍRIS	Professora	Feminino	Afrodescendente	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Não	05 a 10 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 HIBISCO	Diretora	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	Até 05 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 KALANCHOË	Pedagogo	Masculino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Não	Até 05 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim

(Continuação)

PARTICIPANTES	FUNÇÃO	SEXO	RAÇA/ETNIA	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	VIVÊNCIA DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO
 LÍRIO	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	05 a 10 anos	Vivencia atualmente e não vivenciou em anos anteriores	Sim
 LISIANO	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	05 a 10 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 MAGNÓLIA	Pedagoga	Feminino	Afrodescendente	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	10 a 15 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 MOREIA	Diretora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	Mais de 25 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 LAVANDA	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Sim	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 LÓTUS	Diretora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Sim	10 a 15 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim

(Conclusão)

PARTICIPANTES	FUNÇÃO	SEXO	RAÇA/ETNIA	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO	VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS	VIVÊNCIA DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO
 PEÔNIA	Professora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Sim	Até 05 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 PRIMULA	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Sim	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 RABO DE GATO	Diretora	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Sim	Mais de 25 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 PERPÉTUA	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Não	05 a 10 anos	Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores	Sim
 CALÊNDULA	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Sim	Até 05 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 TORÊNIA	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 20 e 40 anos	Pedagogia	Não	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim
 TULIPA	Pedagoga	Feminino	Branca	Entre 40 e 60 anos	Pedagogia	Não	05 a 10 anos	Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores	Sim

FONTE: A autora (2021).

Ressalta-se que, nas 32 turmas que desenvolveram as Práticas Colaborativas em 2020, atuaram 62 Professores Colaboradores, 14 Pedagogos e 14 Diretoras, sendo que apenas 24 Professoras, 14 Pedagogos e 11 Diretoras vivenciavam ou já vivenciaram em anos anteriores todos os modelos, incluindo o trabalho de apoio individualizado, realizado pelos Estagiários de Apoio à Inclusão, o que atendia aos critérios de inclusão para o estudo. Esse pouco número de profissionais com experiência se justifica pelo fato de que anualmente é modificado o quadro de professores, pelo processo de escolha de turma. Assim, dos 49 profissionais, a pesquisadora obteve o aceite de 40, conforme ilustra o QUADRO 9, a saber:

QUADRO 9 – COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA

	PROFISSIONAIS QUE DESENVOLVERAM AS PRÁTICAS COLABORATIVAS EM 2020	PARTICIPANTES QUE ATENDEM AO CRITÉRIO DE INCLUSÃO PARA O ESTUDO¹²	TOTAL DE PARTICIPANTES QUE ACEITARAM PARTICIPAR DO ESTUDO
DIRETORES	14	11	08
PEDAGOGOS	14	14	13
PROFESSORES	62	24	19
TOTAL	90	49	40

FONTE: A autora (2021)

¹² O critério de inclusão de participantes para o estudo se refere à vivência atual e anterior das Práticas Colaborativas e do modelo de suporte individualizado.

4 ESTUDO I

4.1 OBJETIVO GERAL

Verificar se as Práticas Colaborativas contribuem para a inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos.

4.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

Identificar as percepções do Professor frente à inclusão escolar, na realização das diferentes Práticas Colaborativas e no modelo de suporte individualizado.

4.3 MÉTODO

4.3.1 Participantes

Compuseram este estudo 40 participantes (19 Professoras de turmas do Ensino Fundamental I, 13 Pedagogos e 08 Diretoras), que possuíam matriculados estudantes público-alvo da educação especial e que tinham a experiência atual e/ou anterior das Práticas Colaborativas e do modelo de Suporte Individualizado.

4.3.2 Instrumentos

Com vistas a atingir os objetivos propostos, foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico e Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas.

4.3.2.1 Questionário Sociodemográfico

Este instrumento não padronizado foi elaborado pela pesquisadora, tendo como base o questionário utilizado no Laboratório LABEBÊ/LAPEDH, da UFPR. Durante sua elaboração, o questionário foi apresentado aos demais pesquisadores do Laboratório, que apresentaram sugestões, tendo sido realizadas as devidas

adequações. O Questionário é composto por 27 perguntas fechadas e foi aplicado por meio de formulário enviado a cada participante. (APÊNDICE B).

A escolha deste instrumento ocorreu pela necessidade de se conhecer o perfil dos participantes, por meio da coleta de informações gerais de aspectos da vida pessoal e profissional, para levantamento de tendências e padrões demográficos. Com as perguntas relacionadas à vida pessoal, possibilitou-se conhecer aspectos como: sexo, raça/etnia e formação acadêmica. Quanto à vida profissional, identificou-se aspectos como: tempo de serviço, realização profissional, percepção de suporte, bem como aspectos relacionados aos estudantes atendidos, tais como: classe econômica, dificuldades frequentes encontradas na sala de aula e características dos estudantes público-alvo da educação especial.

4.3.2.2 Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas

Para a realização deste estudo, foram realizadas alterações da versão já traduzida e adaptada por Martins (2018), do instrumento *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* - TEIP (SHARMA, LOREMAN e FORLIN, 2012), no intuito de atender aos objetivos propostos para esta pesquisa. O instrumento adaptado por Martins (2018), que pode ser visualizado no ANEXO A, é constituído por dezesseis itens, que avaliam: estratégias de ensino, colaboração e controle comportamental.

Para esta pesquisa, foram mantidos 15 itens que atendem aos objetivos propostos, tendo sido acrescentados elementos que possibilitassem a investigação levando em consideração o trabalho realizado pelos Estagiários de Apoio à Inclusão (suporte individualizado) e na realização das práticas colaborativas. É composto por perguntas fechadas, direcionadas somente aos professores (excluem-se os Pedagogos e Diretores), tendo em vista que os itens se referem à prática desenvolvida em sala de aula, tendo sido disponibilizado para os participantes por formulário (APÊNDICE C).

4.3.3 Procedimentos

4.3.3.1 Procedimentos de Coleta dos Dados

Para iniciar o procedimento de coleta de dados, a pesquisadora enviou aos participantes selecionados, por meio do *WhatsApp*, uma mensagem inicial convidando-os para participarem da pesquisa, tendo sido explicada a natureza e a forma como ela seria desenvolvida. Em seguida, reafirmou-se o compromisso de que era livre a decisão de participar ou não da pesquisa, e que, caso aceitasse, deveria preencher o formulário que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), que estava sendo enviado por um *link*, juntamente com a mensagem. Todos os 05 participantes selecionados aceitaram compor o grupo de participantes, respondendo ao TCLE.

Após essa etapa, a pesquisadora enviou uma segunda mensagem aos participantes, via *WhatsApp*, agradecendo o aceite para a participação na pesquisa, sendo em seguida encaminhado um *link* onde se tinha acesso ao formulário do Questionário Sociodemográfico. Após a mensagem com o *link*, a pesquisadora ressaltou que todos os dados seriam mantidos em completo sigilo e que, nos resultados da pesquisa, apareceriam somente códigos, com vistas a salvaguardar a identidade dos participantes.

Tendo sido acusado o recebimento dos Questionários Sociodemográficos, a pesquisadora encaminhou outra mensagem via *WhatsApp*, quando foi apresentada aos participantes a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas, explicando que ela estava sendo direcionada para coleta de dados a respeito do entendimento do profissional sobre a autopercepção de eficácia para práticas inclusivas.

A escolha pelo encaminhamento gradativo dos instrumentos aos participantes ocorreu como uma forma de não os sobrecarregar, de forma que demandasse menos tempo consecutivo para o preenchimento. Ao término dos procedimentos elencados, a pesquisadora transferiu os dados obtidos para planilhas do Excel, tendo sido realizadas a descrição, análise e discussão dos resultados alcançados. A seguir, o QUADRO 10 ilustra as etapas, a saber:

QUADRO 10 – ETAPAS REALIZADAS NO ESTUDO I COMO PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

ETAPAS	AÇÃO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS	RECURSOS
Etapa 1	Seleção dos participantes	A pesquisadora	Arquivo interno da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais	✓ Planilhas do Excel
Etapa 2	Assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	A pesquisadora e os participantes	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	✓ Software KoBoToolbox ✓ WhatsApp
Etapa 3	Questionário Sociodemográfico	A pesquisadora e os participantes	Questionário Sociodemográfico	✓ Software KoBoToolbox ✓ WhatsApp
Etapa 4	Aplicação da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas	A pesquisadora e os participantes	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas	✓ Software KoBoToolbox ✓ WhatsApp
Etapa 5	Transferência dos dados obtidos	A pesquisadora	Arquivo próprio da pesquisadora	✓ Software KoBoToolbox ✓ Planilhas do Excel
Etapa 6	Descrição, análise e discussão dos resultados	A pesquisadora	Questionário, escala, materiais coletados na revisão de literatura.	✓ Software KoBoToolbox ✓ Planilhas do Excel

FONTE: A autora (2021).

4.3.3.2 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados coletados por meio dos instrumentos foram transferidos para uma planilha Excel e organizados em arquivos separados para cada instrumento. Essa transposição dos dados para a planilha Excel ocorreu de maneira automática, o que eliminou a chance de possíveis erros na ocasião da transposição, sendo necessário somente posterior organização dos dados para realização da análise.

Os dados foram separados em 03 abas específicas nas planilhas Excel, sendo: a primeira, categorização das variáveis; a segunda, a transposição das

respostas dos participantes, bem como o registro da frequência absoluta e da frequência relativa das respostas; a terceira, a análise dos dados, realizada de forma predominantemente quantitativa, tendo como base os princípios da estatística descritiva, sendo apresentados de forma gráfica.

4.4 RESULTADOS

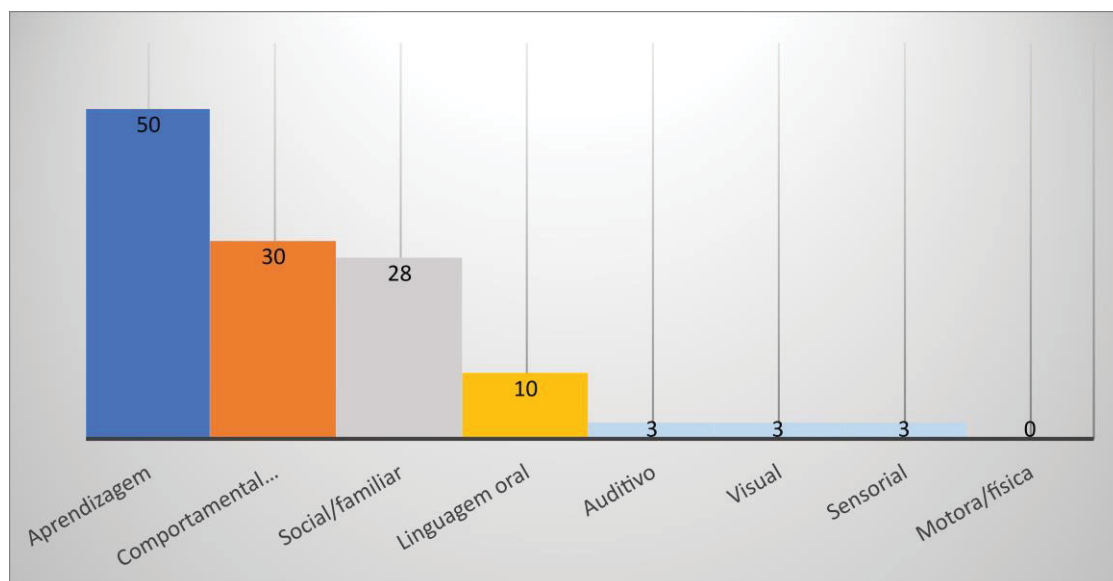
Nesta seção, são apresentados os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos, no que se refere à percepção dos participantes sobre a ocorrência das dificuldades apresentadas pelos estudantes em sala de aula, ao sentimento de realização com o trabalho e ao senso de autoeficácia docente, bem como à percepção acerca do suporte recebido no trabalho com a educação inclusiva.

Ressalta-se que os dados aqui apresentados se referem aos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos em relação ao grupo total de participantes. Os dados estão apresentados por meio de gráficos que permitem a visualização das informações coletadas, para posterior análise e discussão com a literatura.

4.4.1 Sobre a Ocorrência das Dificuldades Apresentadas pelos Estudantes

A aplicação do Questionário Sociodemográfico e da Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas possibilitou identificar uma amostragem das ocorrências das dificuldades apresentadas pelos estudantes em sala de aula, tendo sido obtido o resultado de que a maior ocorrência são os distúrbios de aprendizagem, sendo referidos por 50% dos participantes. Em segundo lugar, ocorrem dificuldades nos aspectos comportamentais/ relacionais, sendo citado por 30% dos participantes. Em terceiro lugar, ocorrem dificuldades nos aspectos de ordem familiar/social, sendo mencionados por 28% dos participantes. Em quarto lugar, as dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral dos estudantes, referido por 10% dos participantes. Em quinto lugar surgem as dificuldades relacionadas aos aspectos auditivos, visuais e sensoriais (hiper ou hipossensibilidade), sendo citados por 3% dos participantes, conforme demonstra o GRÁFICO 1:

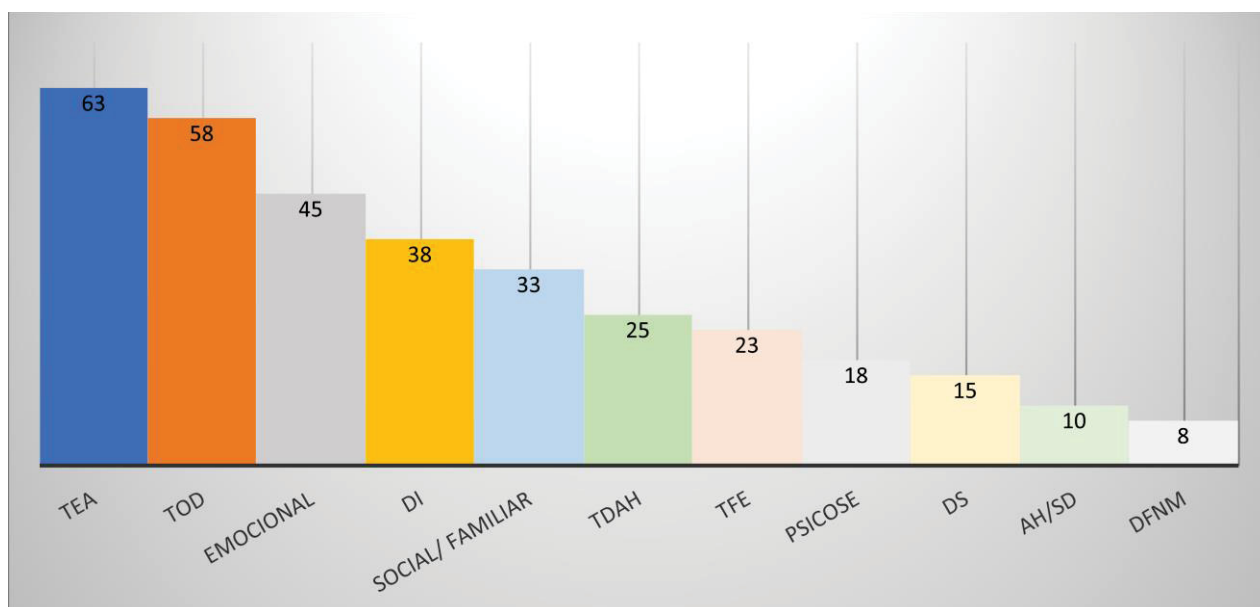
GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA DAS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES EM SALA DE AULA



FONTE: A autora (2021).

Os participantes afirmaram que, dentre as dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho, o aspecto mais desafiador se refere às características comportamentais apresentadas pelos estudantes com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), apontados por 63% dos participantes; em segundo lugar, o Transtorno Opositor Desafiador (TOD), mencionado por 58% dos participantes; em terceiro lugar as dificuldades emocionais dos estudantes, citadas por 45% dos participantes; em quarto lugar a Deficiência Intelectual (DI), citada por 38% dos participantes; em quinto lugar as dificuldades de ordem social/ familiar dos estudantes, citadas por 33% dos participantes; em sexto lugar o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), citado por 25% dos participantes; em sétimo lugar os Transtornos Funcionais Específicos (TFE), citados por 23% dos participantes, seguidos da Psicose com 18%, das Deficiências Sensoriais (DS) com 15%, das Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) com 10% e da Deficiência Física Neuromotora (DFNM) com 8%, conforme ilustra o GRÁFICO 2:

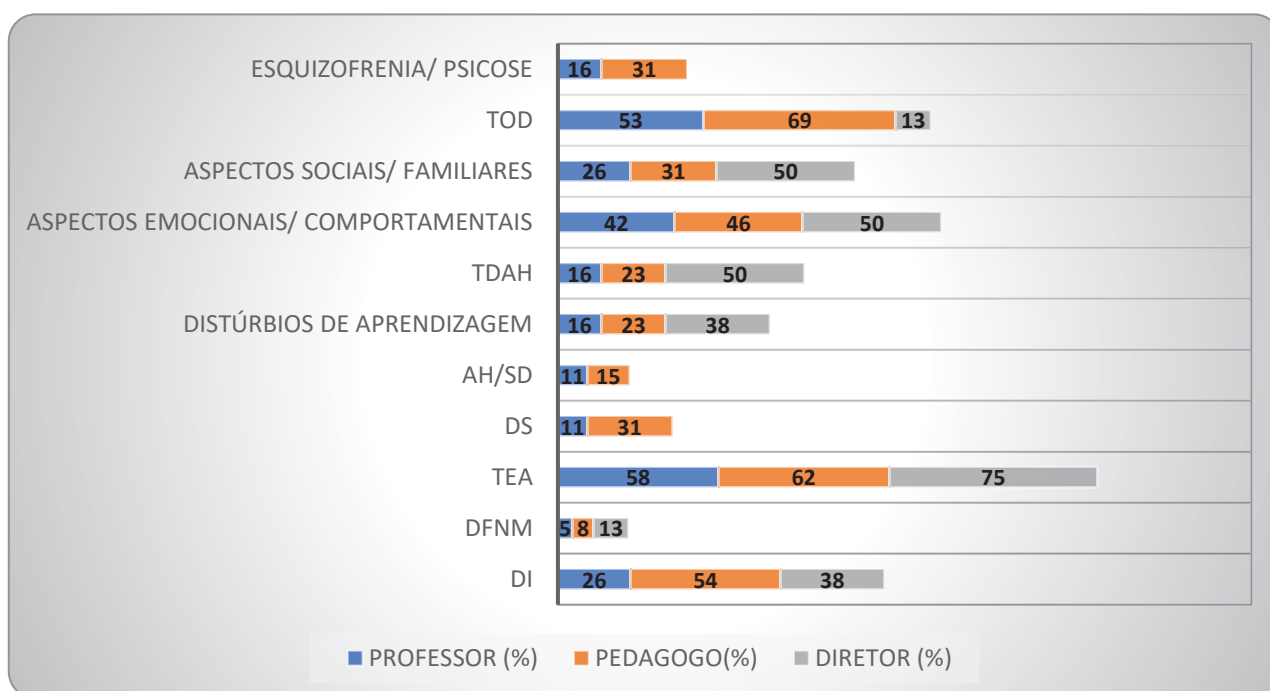
GRÁFICO 2 – MAIORES DESAFIOS ENFRENTADOS NO COTIDIANO DO TRABALHO



FONTE: A autora (2021).

Com a análise dos dados, verificou-se que as percepções das Professoras acerca dos desafios se diferem pouco das percepções dos Pedagogos e das Diretoras, sendo o TEA o maior desafio para as Professoras e o Transtorno Opositor Desafiador o maior desafio para os Pedagogos, de acordo com o que ilustra o GRÁFICO 3:

GRÁFICO 3 - ASPECTOS MAIS DESAFIADORES DE ACORDO COM A FUNÇÃO DESEMPENHADA



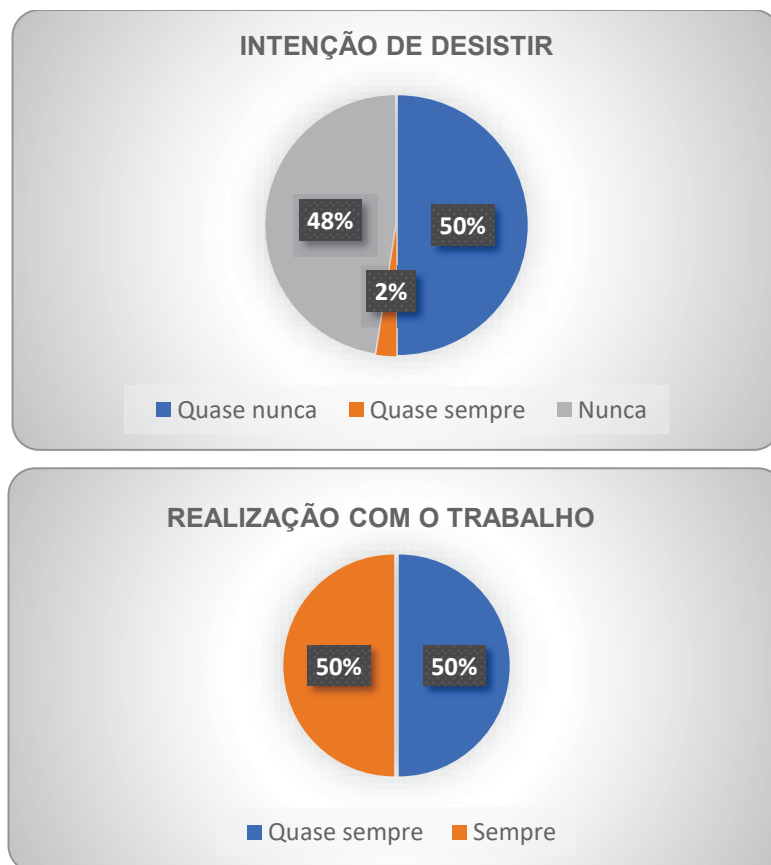
FONTE: A autora (2021).

4.4.2 Sobre o Sentimento de Realização com o Trabalho

No que diz respeito ao sentimento de realização com o trabalho, o Questionário Sociodemográfico e a Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas permitiram o levantamento acerca da satisfação profissional e da persistência frente às dificuldades, avaliadas pelos itens que verificaram também se os participantes, em algum momento, tiveram a intenção de desistir do trabalho. Inicialmente apresenta-se os dados gerais, para depois trazê-los de maneira parcial, relacionando-os a 03 aspectos: tempo de experiência, realização de curso de especialização na área de educação especial/ inclusiva e vivência das práticas colaborativas.

De maneira geral, apreende-se que 50% dos participantes se sentem sempre realizados e 50%, quase sempre, sendo que 48% deles mencionaram nunca tiveram intenção de desistir do trabalho e 50%, quase nunca; apenas 2% referiu que quase sempre tem a intenção de desistir, conforme ilustra o GRÁFICO 4:

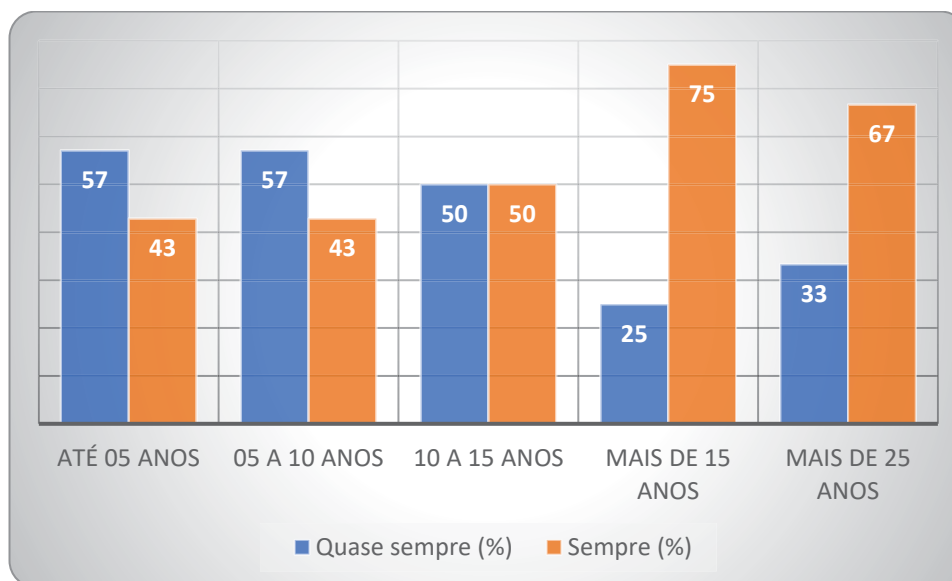
GRÁFICO 4 – REALIZAÇÃO COM O TRABALHO E INTENÇÃO DE DESISTIR



FONTE: A autora (2021).

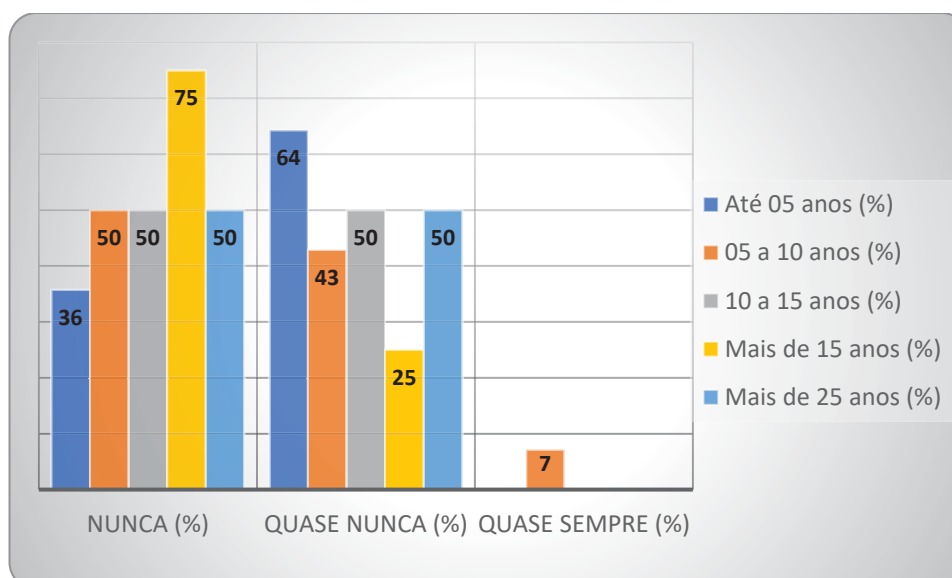
Quando foi relacionado o nível de satisfação profissional e persistência com o tempo de experiência na função, pôde-se verificar que a satisfação profissional é diretamente proporcional ao tempo de experiência e que, quanto maior foi a experiência relatada pelos participantes, menor foi a intenção de desistir da função, conforme apresentam os GRÁFICOS 5 e 6:

GRÁFICO 5 - REALIZAÇÃO COM O TRABALHO NO QUE SE REFERE AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO



FONTE: A autora (2021).

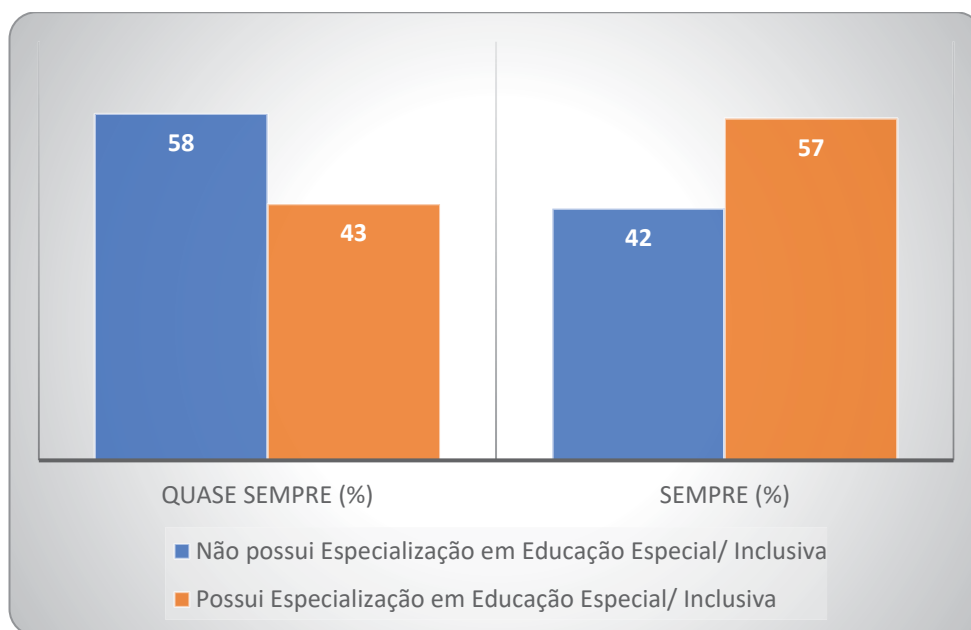
GRÁFICO 6 - INTENÇÃO DE DESISTIR NO QUE SE REFERE AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO



FONTE: A autora (2021).

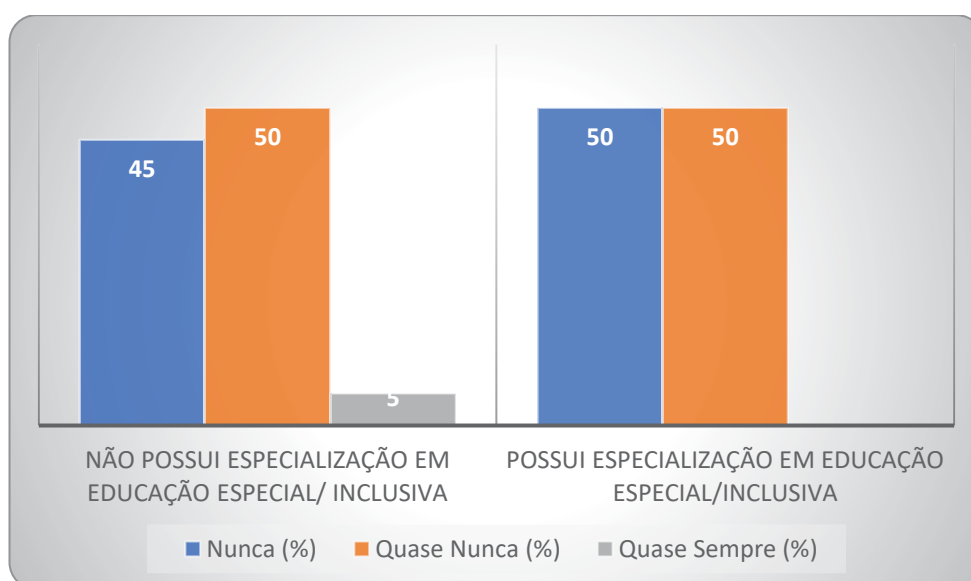
A realização de curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva mostrou-se como sendo um aspecto que pode também ter relação com o sentimento de realização profissional e com a intenção de desistir de atuar na educação inclusiva, conforme ilustram os GRÁFICOS 7 e 8:

GRÁFICO 7 - REALIZAÇÃO COM O TRABALHO, NO QUE SE REFERE À ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA



FONTE: A autora (2021).

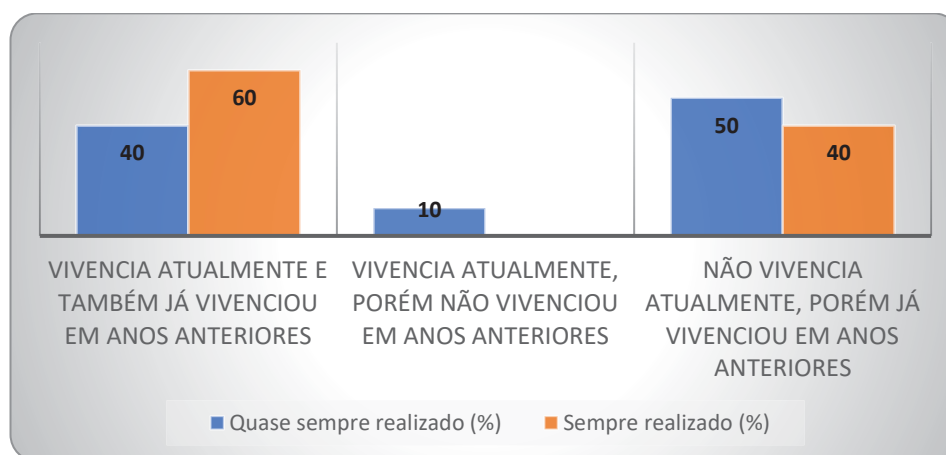
GRÁFICO 8 - INTENÇÃO DE DESISTIR, NO QUE SE REFERE À ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA



FONTE: A autora (2021).

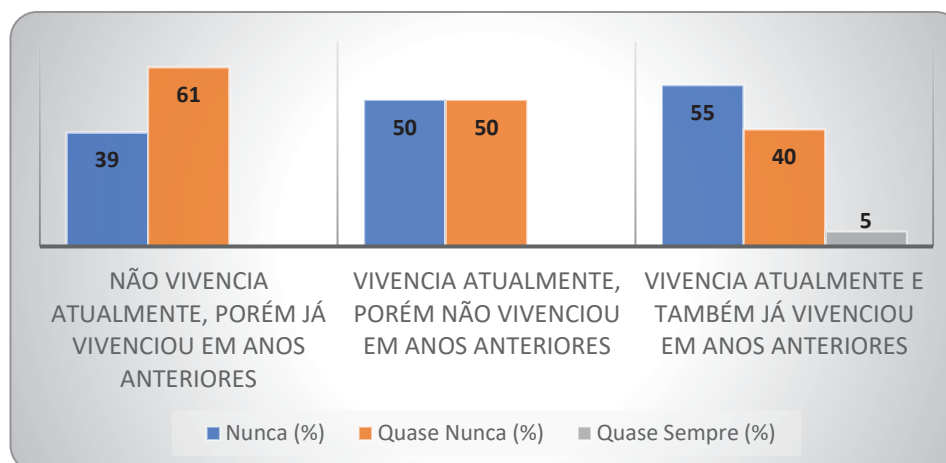
Os dados também indicaram que a vivência das práticas colaborativas pode ter relação com a satisfação profissional, tendo em vista que 60% dos participantes que vivenciavam as práticas colaborativas na ocasião da pesquisa e também já vivenciaram em anos anteriores afirmaram se sentir sempre realizadas, ao passo que 50% dos que não vivenciavam as práticas colaborativas no período de realização da pesquisa, mas que as vivenciaram em anos anteriores, afirmaram sentir-se quase sempre realizadas. Sobre o desejo de desistir do trabalho, 55% dos participantes que vivenciavam as práticas colaborativas na ocasião da pesquisa e também em anos anteriores mencionaram nunca sentir, de acordo com os dados apresentados nos GRÁFICOS 9 e 10:

GRÁFICO 9 - REALIZAÇÃO COM O TRABALHO NO QUE SE REFERE À VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS



FONTE: A autora (2021).

GRÁFICO 10 - INTENÇÃO DE DESISTIR NO QUE SE REFERE À VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS



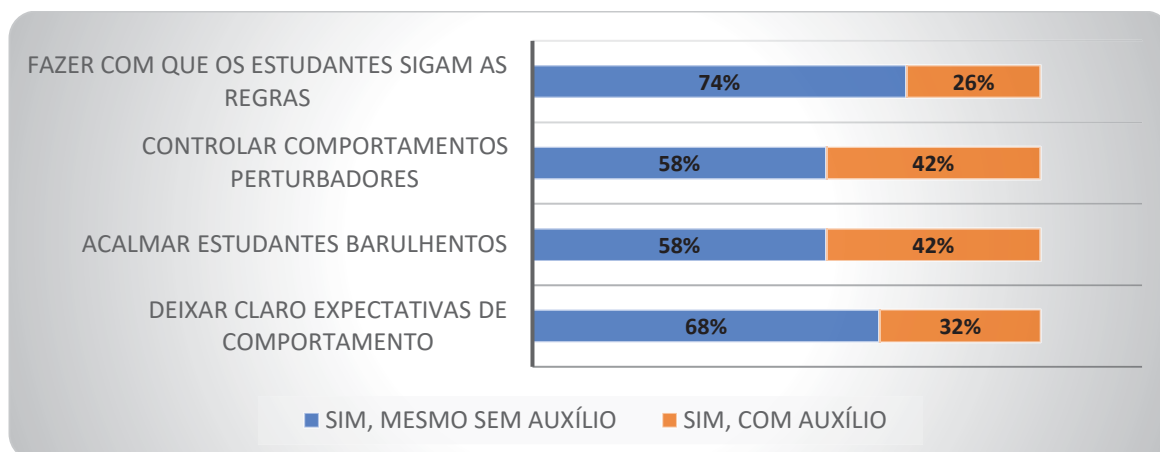
FONTE: A autora (2021).

4.4.3 Sobre o Senso de Autoeficácia Docente

No que se refere ao senso de autoeficácia docente, foi realizado o levantamento da percepção das professoras acerca de sua eficácia diante do trabalho realizado na educação inclusiva, sendo representado por meio de categorias que permitem a verificação de 03 aspectos: senso de eficácia na atuação frente aos aspectos comportamentais dos estudantes, no trabalho com as famílias e no trabalho pedagógico com o estudante.

No aspecto comportamental, foi possível verificar que 68% das participantes percebem que conseguem deixar claras as expectativas e 58% delas conseguem acalmar estudantes barulhentos, mesmo sem auxílio, contra 32% e 42% que necessitam de auxílio nas respectivas atribuições. Quando se trata de controlar os comportamentos perturbadores, 58% sentem que não necessitam de auxílio e 42% necessitam. No que diz respeito a fazer com que os estudantes sigam as regras, 74% das participantes mencionaram que não percebem a necessidade de auxílio, porém 26% mencionaram que necessitam de auxílio, conforme ilustra o GRÁFICO 11:

GRÁFICO 11 - SENSO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DIANTE DOS ASPECTOS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES

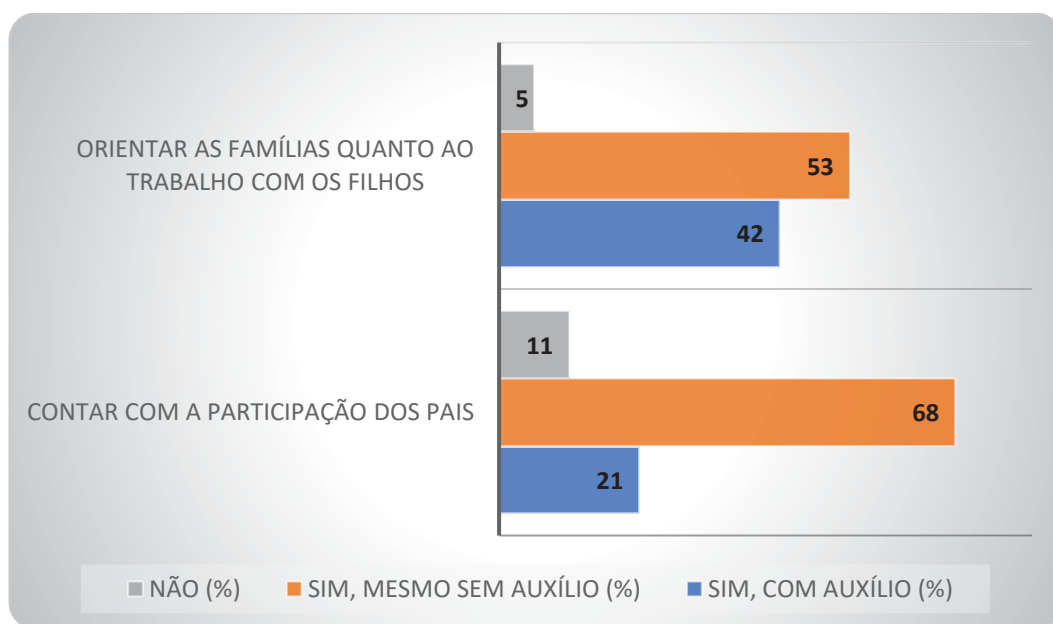


FONTE: A autora (2021).

Do total de participantes que apontaram a necessidade do auxílio de outro profissional para o controle dos comportamentos perturbadores dos estudantes em sala de aula e fazer com que eles sigam as regras, 100% sinalizou que se sente mais eficaz quando desenvolve as práticas colaborativas, em detrimento de contar com o suporte individualizado do Estagiário de Apoio à Inclusão.

Sobre o trabalho com as famílias, 11% das participantes mencionaram não se sentirem capazes de contar com a participação dos pais na escola e 5% não se sente capaz de orientar as famílias quanto ao trabalho com os filhos. A maioria das participantes indicou que se sente capaz de contar com a participação dos pais (68%) e orientá-los (53%), mesmo sem auxílio. Porém, 21% das participantes apontaram que se sentem capazes de contar com a participação dos pais e 42% capazes de orientar as famílias quando possuem auxílio, conforme ilustra o GRÁFICO 12:

GRÁFICO 12 - SENSO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DIANTE DO TRABALHO COM AS FAMÍLIAS



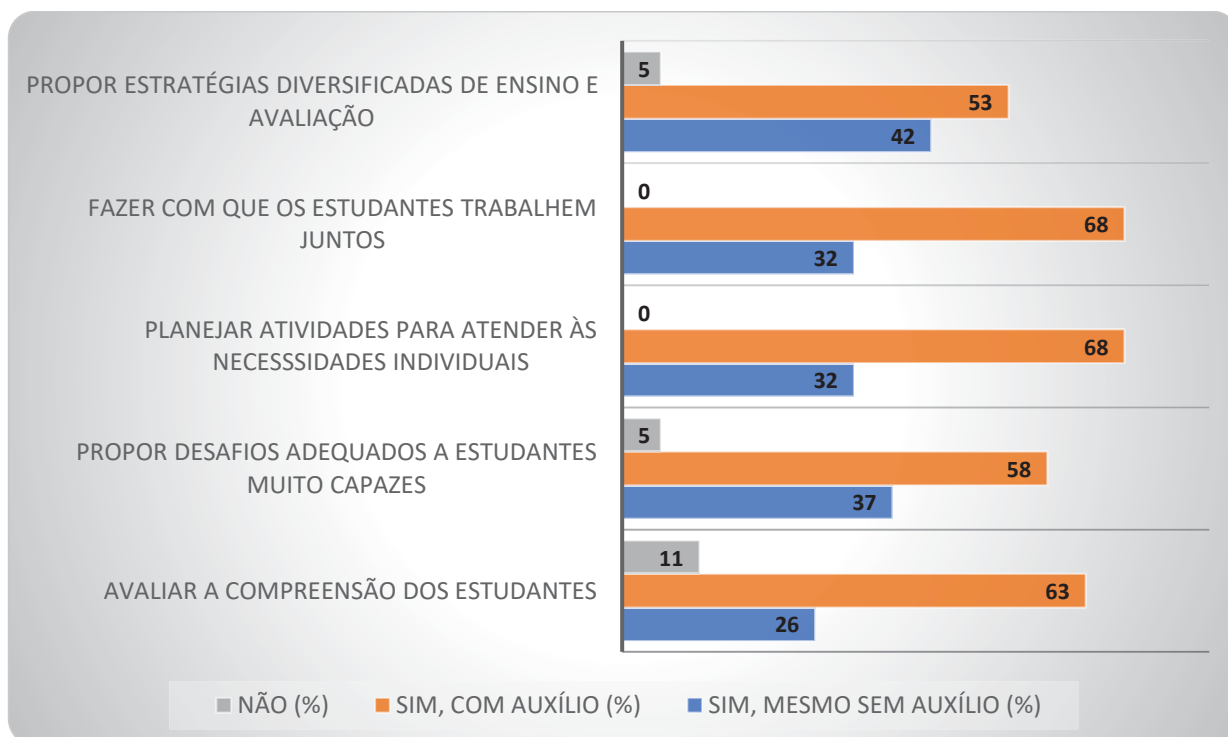
FONTE: A autora (2021).

Do total de profissionais que mencionaram se sentirem mais capazes diante do trabalho com as famílias, quando possuem auxílio de outro profissional em sala de aula, 100% sinalizou que o trabalho do Ensino Colaborativo contribui para o senso de autoeficácia, em comparação ao modelo de Apoio Individualizado.

A respeito do senso de autoeficácia docente no trabalho pedagógico com os estudantes, a maioria das participantes referiram sentirem-se capazes de propor estratégias diversificadas de ensino e avaliação (53%), fazer com que os estudantes trabalhem juntos (68%), planejar atividades para atender às necessidades individuais (68%), propor desafios adequados a estudantes muito capazes (58%) e avaliar a compreensão dos estudantes (63%), quando contam com o auxílio de outro profissional. Por sua vez, algumas participantes mencionaram que, mesmo sem auxílio, sentem-se capazes de propor estratégias diversificadas de ensino e avaliação (42%), fazer com que os estudantes trabalhem juntos (32%), planejar atividades para atender às necessidades individuais (32%), propor desafios adequados a estudantes muito capazes (37%) e avaliar a compreensão dos estudantes (26%).

No entanto, 5% das participantes indicaram não se sentirem capazes de propor estratégias diversificadas de ensino e avaliação e de propor desafios adequados a estudantes muito capazes, ao passo que 11% das participantes apontaram não se sentirem capazes de avaliar a compreensão dos estudantes, mesmo se tiverem auxílio de outro profissional, conforme ilustra o GRÁFICO 13:

GRÁFICO 13 - SENSO DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2021).

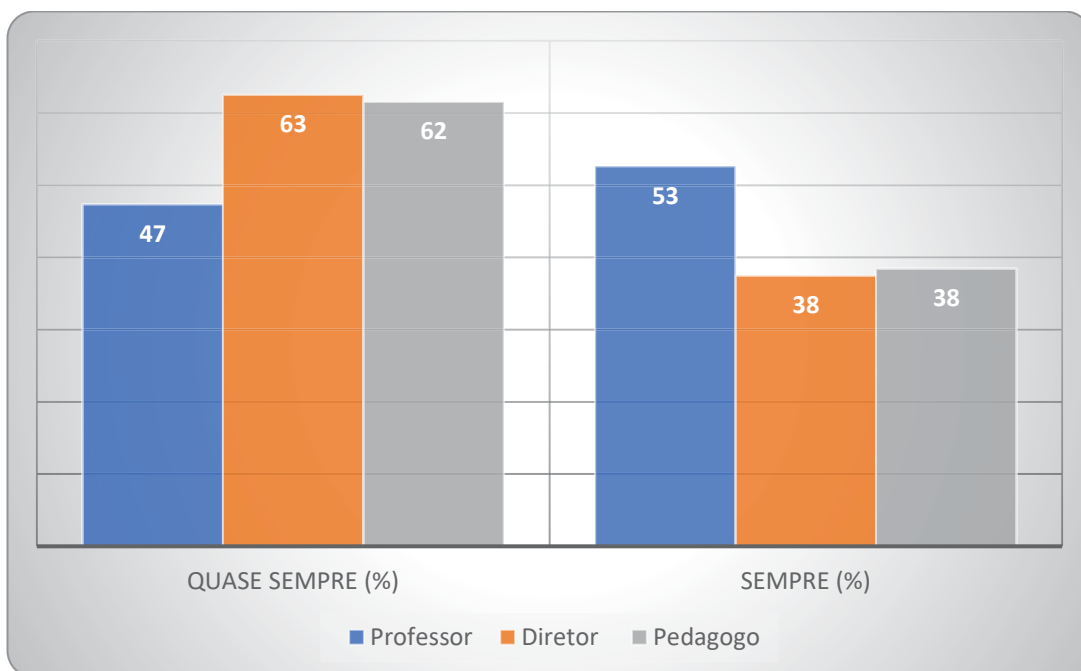
Ressalta-se que todas as participantes (100%) que disseram sentir maior senso de eficácia com o auxílio de outro profissional, em todos os aspectos levantados, apontaram as práticas colaborativas mais satisfatórias, em detrimento do trabalho individualizado do Estagiário de Apoio à Inclusão.

4.4.4 Sobre a Percepção do Professor Acerca do Suporte Recebido no Trabalho com a Educação Inclusiva

Foram estabelecidas categorias que permitem a verificação da percepção acerca do suporte recebido no trabalho com a educação inclusiva em 03 aspectos: função profissional, tempo de experiência, realização de Especialização em Educação Especial e Inclusiva e vivência das práticas colaborativas.

A maioria das Professoras (53%) indicou que sempre recebem suporte, sendo que a maior parte dos Pedagogos (62%) e Diretores (63%) mencionaram quase sempre receber suporte, conforme ilustra o GRÁFICO 14:

GRÁFICO 14 – PERCEPÇÃO DE SUPORTE E FUNÇÃO PROFISSIONAL

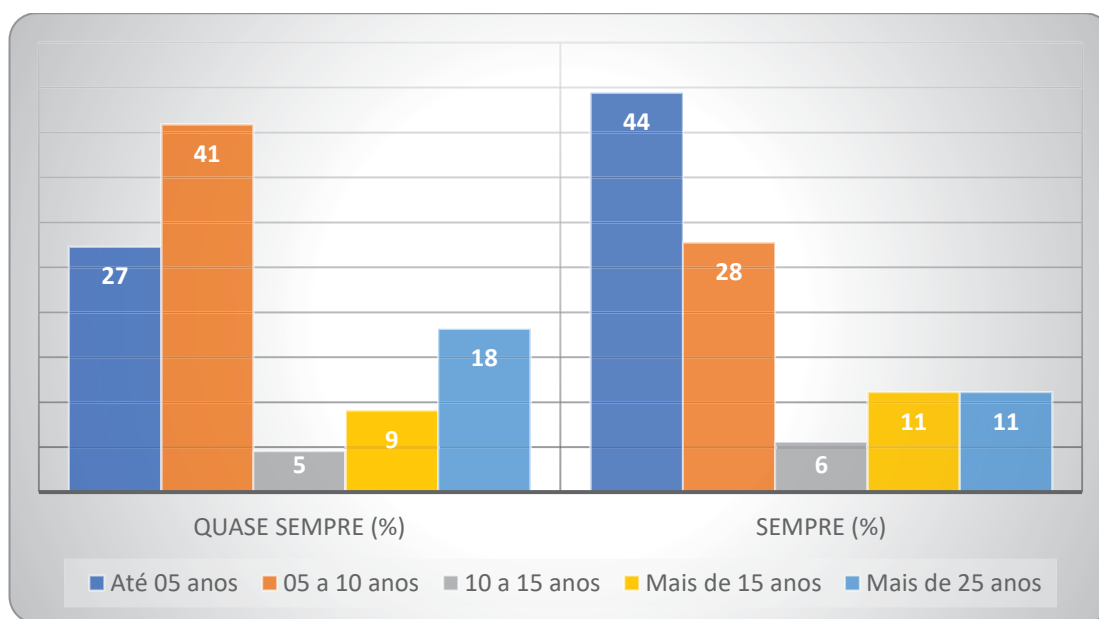


FONTE: A autora (2021).

Quanto à percepção de suporte relacionada ao tempo de experiência na função, o seguinte percentual respondeu que quase sempre recebe suporte: 27% dos que possuem até 05 anos de experiência, 41% dos que possuem de 05 a 10 anos de experiência, 5% dos que possuem de 10 a 15 anos de experiência, 9% mais de 15 anos e 18% mais de 25 anos. Esses dados indicam que os profissionais que trabalham há menos tempo na função sentem que recebem suporte.

Em contrapartida, o seguinte percentual respondeu que percebe que sempre recebe suporte: 44% dos profissionais possuem até 05 anos de experiência, 28% de 05 a 10 anos, 6% de 10 a 15 anos, 11% mais de 15 anos e 11% mais de 25 anos. Novamente é possível observar que os profissionais com menor tempo de experiência na função possuem maior percepção de suporte, conforme ilustra o GRÁFICO 15:

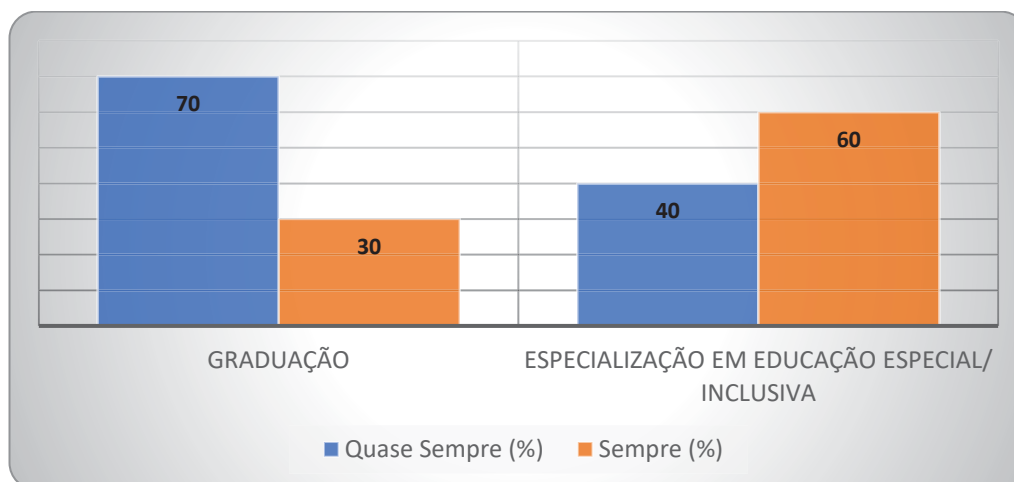
GRÁFICO 15 – PERCEPÇÃO DE SUPORTE E TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO



FONTE: A autora (2021).

Do total de profissionais que possuem Especialização na área da Educação Especial, 60% destacaram que percebem que sempre recebem suporte, sendo que 40% quase sempre. Quanto aos profissionais que possuem graduação, 30% respondeu que sempre e 70% quase sempre, de acordo com que ilustra o GRÁFICO 16:

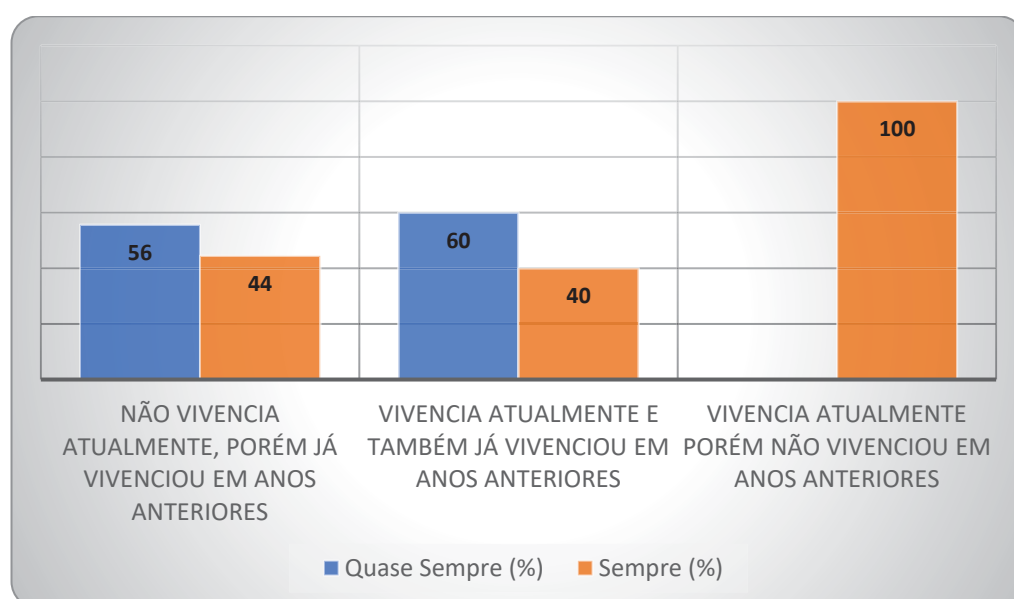
GRÁFICO 16 – PERCEPÇÃO DE SUPORTE E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA



FONTE: A autora (2021).

A percepção de suporte parece ter relação com a vivência das práticas colaborativas, tendo em vista que 100% das participantes que as vivenciavam na ocasião da pesquisa referiram sempre ter a percepção de suporte. Das profissionais que vivenciavam as práticas colaborativas na ocasião da pesquisa e também já vivenciaram em anos anteriores, 60% percebem quase sempre receberem suporte e 40%, sempre. No que diz respeito aos profissionais que não vivenciavam na ocasião as práticas colaborativas, mas vivenciaram-nas em anos anteriores, 56% afirmou que quase sempre recebe suporte e 44% sempre, conforme ilustra o GRÁFICO 17:

GRÁFICO 17 – PERCEPÇÃO DE SUPORTE E A VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS



FONTE: A autora (2021).

4.5 DISCUSSÃO

Os dados coletados no estudo I apontam que a maior incidência das dificuldades apresentadas pelos estudantes em sala de aula diz respeito aos distúrbios de aprendizagem, seguidos pelas dificuldades emocionais/comportamentais/ relacionais e depois, pelas dificuldades de ordem familiar/social. Dentre esses e tantos outros desafios enfrentados pelo profissionais na educação inclusiva, em seu cotidiano, o TEA, os transtornos emocionais/ comportamentais/ relacionais, bem como o TOD foram citados como sendo os aspectos mais desafiadores. Corroborando este dado Krug, Krug, *et al.* (2019) indicam que o comportamento dos estudantes tem relação direta com a percepção dos profissionais acerca das dificuldades encontradas.

A partir dos dados coletados, ficou evidente que o senso de autoeficácia se faz presente frente ao trabalho dos aspectos comportamentais dos estudantes, sendo destacado em alguns casos que a gerência do comportamento inadequado e a aplicação prática das regras de limites são percebidos como mais eficazes quando se conta com o auxílio de um outro profissional em sala de aula, sendo destacada a relevância das práticas colaborativas em detrimento do suporte individualizado.

Verifica-se na literatura que Professores que acreditam na sua própria capacidade são mais propensos à resiliência, à realização de práticas inovadoras (FERNANDES, FILHO e IAOCHITE, 2019) e ao desenvolvimento de estratégias para controle de comportamentos inadequados (IAOCHITE, 2007), ao passo que professores com baixo senso de autoeficácia acabam por enfatizar estratégias rígidas para controle comportamental dos estudantes (TSCHANNEN-MORAN, 2001; AZZI e POLYDORO, 2006). Nesse processo, as práticas colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento dos aspectos comportamentais, tendo em vista que, por meio da união de esforços e habilidades de ambos os profissionais em sala de aula, ocorre o apoio mútuo e o sentimento de interdependência, que favorecem a resolução de problemas e o compartilhamento das responsabilidades (CAPELINNI e MENDES, 2008).

Contudo, apesar dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, foi possível identificar nos participantes sentimento de realização profissional e desejo de persistir na função, aspectos mais presentes nos profissionais que possuem mais tempo de atuação. Foi possível também estabelecer relação entre a realização profissional, a

formação em educação especial/inclusiva e a vivência das práticas colaborativas, indicando que os aspectos subjetivos referentes às experiências vividas modificam o sentimento de realização, bem como a cooperação entre os profissionais e a formação teórico-prática.

Diante desses aspectos, pesquisadores apontam que a autoeficácia desempenha um papel importante no cotidiano do Professor, pois tem ação direta sobre sua cognição, motivação e comportamento, que influenciam as decisões, os esforços, a persistência frente aos obstáculos e a motivação (MARTINS e CHACON, 2020), sendo observado que docentes com idade mais avançada e com mais formação possuem maior percepção de suporte e maior senso de autoeficácia (COSTA e ASSIS, 2019; BATDI, 2014; CASANOVA, 2013; BOTTI-MANOEL, 2014; MACEDO, 2009). Os dados coletados nesta pesquisa vem ao encontro do que sinalizam pesquisadores (DIAS, 2017; REINA, HEMMELMAYR e SIERRA-MARROQUÍN, 2016; ENGSTRAND e ROLL-PETTERSSON, 2014) de que a formação especializada na área da Educação Especial e Inclusiva possui relação direta com o senso de autoeficácia docente.

O senso de autoeficácia docente foi identificado também na tarefa de envolver as famílias dos estudantes na vida escolar e orientá-los em prol do desenvolvimento da criança, tendo sido novamente citada a importância das práticas colaborativas. Segundo pesquisadores, a colaboração dos profissionais entre si, dos profissionais com os estudantes e dos profissionais com as famílias dos estudantes é fundamental para que o professor adquira confiança em sua própria capacidade e possa traçar estratégias diversificadas para lidar com a complexidade e as frequentes pressões (COOK e FRIEND, 2010).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, mais precisamente em relação à capacidade de planejar atividades para atender às necessidades individuais e propor desafios adequados, de fazer com que os estudantes trabalhem juntos e avaliar a compreensão do conteúdo aprendido, foi possível identificar que o senso de eficácia é maior à medida que o professor recebe o auxílio de outro profissional em sala, sendo mais uma vez citada a importância das práticas colaborativas. A literatura indica que professores com maior senso de autoeficácia obtém mais sucesso no direcionamento do trabalho pedagógico, à medida que promovem a participação dos estudantes e realizam a gestão adequada da sala de aula (BROUWERS e TOMIC, 2000), aspectos que são favorecidos pelo trabalho colaborativo, em que os profissionais

comprometem-se mutuamente com as ações a serem desenvolvidas e valorizam a troca de ideias (COOK e FRIEND, 2010). Se, por outro lado, o professor não acredita em seu potencial, ele pode estabelecer barreiras que impedem o trabalho colaborativo com outros profissionais, ignorar a funcionalidade dos materiais e outros recursos disponíveis, desenvolvendo frustração e outros sentimentos negativos (MARTINS e CHACON, 2019).

Quanto à percepção de suporte recebido no trabalho com a educação inclusiva, tanto em relação às Professoras quanto em relação aos Pedagogos e às Diretoras, verificou-se também relação direta com o tempo de serviço, com a realização da Especialização em Educação Especial/Inclusiva e com a vivência das práticas colaborativas. A percepção de suporte leva os professores a se sentirem mais confiantes, aumenta a satisfação e diminui o estresse, o que é benéfico também para os estudantes (SILVA e SILVA, 2015).

Apreende-se, portanto que, a partir do conhecimento trazido pelas pesquisas que vem sendo publicadas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, PEI e Práticas Colaborativas, temos a possibilidade de ressignificar as formas anteriores de trabalhar que eram pautadas mais nas dificuldades específicas do estudante público-alvo da educação especial, para então atentarmos para os processos psicológicos e pedagógicos mais amplos, que envolvem novas maneiras de ensinar e trazem benefícios para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

5 ESTUDO II

5.1 OBJETIVO GERAL

Verificar se as Práticas Colaborativas contribuem para a inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos.

5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

Relacionar os efeitos das Práticas Colaborativas e do modelo de suporte individualizado sobre os processos pedagógicos (planejamento de conteúdos, estratégias de ensino, gerenciamento da sala de aula e engajamento dos estudantes), na educação inclusiva.

5.3 MÉTODO

5.3.1 Participantes

Para a realização do Estudo II, utilizou-se da mesma amostragem selecionada para o Estudo I.

No total compuseram este estudo 40 participantes (19 Professoras de turmas do Ensino Fundamental I, 13 Pedagogos e 08 Diretoras), que tinham a experiência atual e/ou anterior das Práticas Colaborativas e do modelo de Suporte Individualizado, em seu trabalho com turmas que possuíam estudantes público-alvo da educação especial.

5.3.2 Local

O estudo foi realizado de maneira remota, com profissionais que trabalham em escolas da Rede Municipal de Ensino de Pinhais/PR, em turmas do Ensino Fundamental I. Para a realização remota da pesquisa, utilizou-se de formulários que foram encaminhados instrumentos pelo aplicativo *WhatsApp*, com link para acesso aos instrumentos.

5.3.3 Instrumentos

Este estudo foi realizado com a aplicação do Questionário de Levantamento de Práticas Inclusivas, tendo em vista os objetivos elencados.

5.3.3.1 Questionário de Levantamento de Práticas Inclusivas

Este instrumento foi desenvolvido pela pesquisadora e revisto pelo grupo de pesquisadores que compõem o LABEBE/LAPEDH – Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano da UFPR, com vistas a atender os objetivos propostos, contendo 73 perguntas fechadas, a ser respondido de maneira remota por meio de formulário cujo link de acesso foi enviado pelo aplicativo *WhatsApp*, com vistas a levantar a opinião dos participantes sobre as práticas inclusivas, considerando a experiência atual e/ou anterior no trabalho com estudantes público-alvo da educação especial e na atuação com profissionais de suporte ao processo inclusivo, tanto nos modelos das práticas colaborativas, quanto no modelo de suporte individualizado (APÊNDICE D).

O instrumento contém perguntas que permitem avaliar aspectos como a contribuição dos profissionais de apoio no processo inclusivo, as características do suporte na atuação individualizada e na colaborativa, o planejamento de conteúdo, as estratégias de ensino, a avaliação da aprendizagem, a flexibilização de conteúdos, o gerenciamento da sala de aula, o engajamento dos estudantes e, por fim, sobre a gestão do trabalho. As perguntas foram organizadas em subtemas, a saber: 03 questões relacionadas à identificação dos participantes; 04 questões relacionadas ao suporte ao processo inclusivo; 04 questões referentes ao planejamento de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação; 28 questões referentes ao gerenciamento da sala de aula; 10 questões relacionadas ao engajamento dos estudantes; 24 questões relacionadas à articulação das práticas colaborativas. As 24 últimas questões foram direcionadas apenas aos Pedagogos e Diretores das Unidades de Ensino, por se tratarem de aspectos referentes à gestão das práticas escolares.

Todas as perguntas estão direcionadas para o participante responder tanto em relação à vivência do suporte individualizado, quanto das práticas colaborativas, para que seja possível a realização de um comparativo entre ambos.

5.3.4 Procedimentos

5.3.4.1 Procedimentos de Coleta dos Dados

O procedimento de coleta de dados teve início após a aplicação dos instrumentos propostos para a realização do Estudo I. Na sequência dessa primeira etapa, foi enviada outra mensagem aos participantes, por meio do *WhatsApp*, com o link para acesso ao formulário do instrumento Questionário de Levantamento de Práticas Inclusivas, juntamente com uma mensagem de texto que explicava o instrumento e reafirmava o compromisso da pesquisadora em salvaguardar os dados coletados, bem como a identidade dos participantes. À medida que os participantes responderam ao questionário, todos os dados obtidos foram salvos automaticamente no banco de dados do Software KoBoToolbox, sendo transcritos para planilha do Excel, permitindo descrição e análise posterior, conforme ilustra o QUADRO 11:

QUADRO 11 - ETAPAS REALIZADAS NO ESTUDO II COMO PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

ETAPAS	AÇÃO	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS	RECURSOS
Etapa 1	Seleção dos participantes	A pesquisadora	Arquivo interno da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais	✓ Planilhas do Excel
Etapa 2	Assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	A pesquisadora e os participantes	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	✓ Software KoBoToolbox ✓ WhatsApp
Etapa 3	Aplicação Questionário de Levantamento de Práticas Inclusivas	A pesquisadora e os participantes	Questionário de Levantamento de Práticas Inclusivas	✓ Software KoBoToolbox ✓ WhatsApp
Etapa 4	Transferência dos dados obtidos	A pesquisadora	Arquivo próprio da pesquisadora	✓ Software KoBoToolbox ✓ Planilhas do Excel
Etapa 5	Descrição, análise e discussão dos resultados	A pesquisadora	Questionário e materiais coletados na revisão de literatura.	✓ Software KoBoToolbox ✓ Planilhas do Excel

FONTE: A autora (2020).

5.3.4.2 Procedimentos de Análise dos Dados

Todos os dados obtidos com a aplicação do instrumento foram transcritos para uma planilha do Excel, tendo sido organizados em três abas, sendo a primeira um dicionário de categorias, a segunda a transcrição dos dados brutos obtidos na coleta, bem como o registro das frequências absolutas e relativas das respostas e, a terceira, a apresentação dos resultados de maneira gráfica, tendo como base princípios da estatística descritiva, que possibilitou análise predominantemente quantitativa dos resultados.

5.4 RESULTADOS

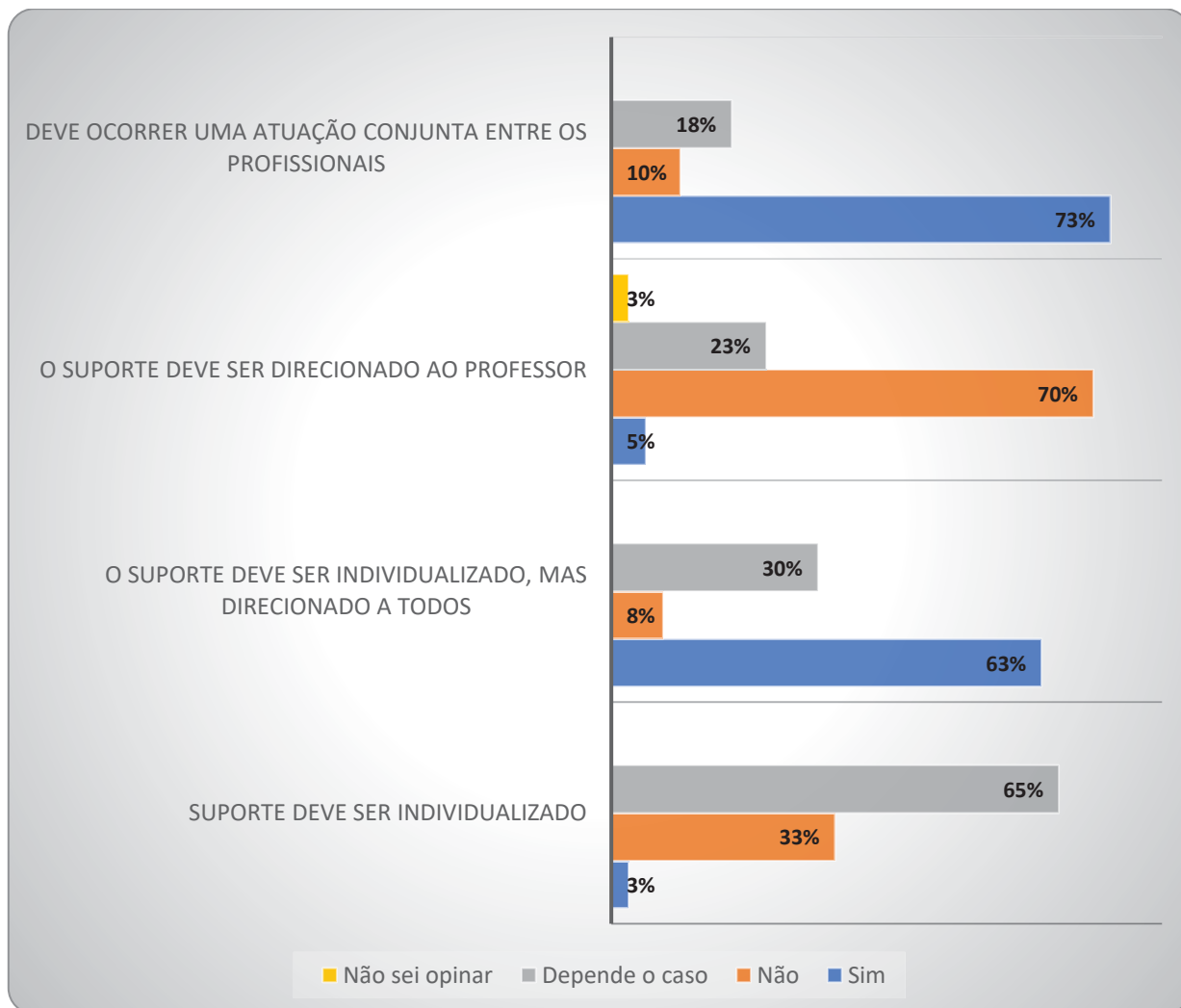
Apresenta-se os resultados obtidos com a aplicação do instrumento, no que diz respeito à contribuição dos profissionais de apoio para o processo inclusivo, tanto na realização do suporte individualizado, quanto na realização das práticas colaborativas, sendo realizado um comparativo entre ambos os modelos.

Todos os dados foram analisados e estão apresentados de acordo com as seguintes categorias: características dos modelos de suporte e a contribuição para o processo inclusivo, planejamento de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, flexibilização de conteúdos curriculares, gerenciamento da sala de aula, engajamento dos estudantes e, por fim, gestão do trabalho.

5.4.1 Características dos Modelos de Suporte e a Contribuição para o Processo Inclusivo

Os participantes responderam 04 questões, relacionadas inicialmente ao suporte individualizado do Estagiário de Apoio à Inclusão, com base em suas percepções de como acreditam que deveria ocorrer a atuação desse profissional. Cada conjunto de 03 colunas representa 01 questão, conforme ilustra o GRÁFICO 18:

GRÁFICO 18 – CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO

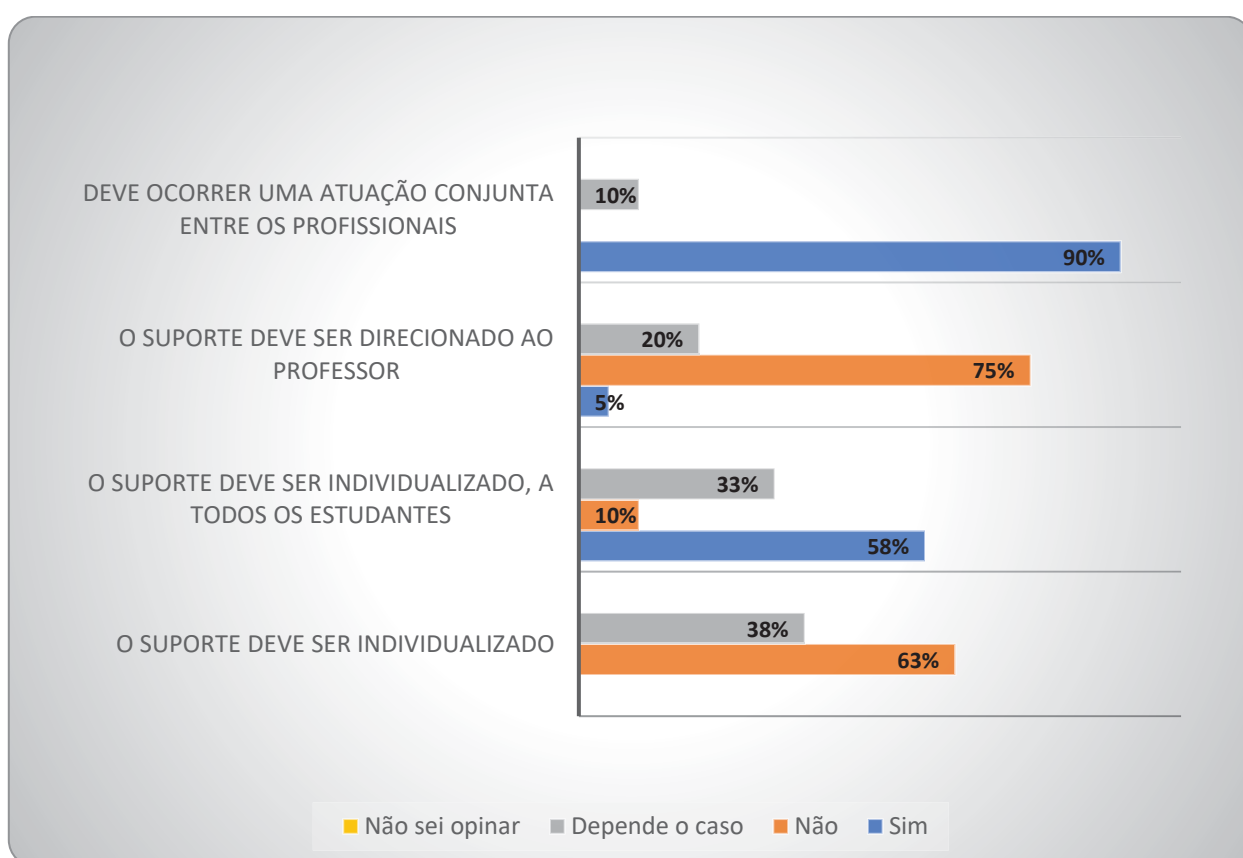


FONTE: A autora (2021).

Com os dados apresentados, pôde-se perceber que, apesar do Estagiário de Apoio à Inclusão atuar de maneira individualizada com o estudante público-alvo da educação especial, 73% dos participantes indicaram que deveria ocorrer uma atuação conjunta entre os profissionais, sendo que 63% mencionaram que o suporte poderia ser individualizado somente se fosse direcionado a vários estudantes da turma que dele necessitassem. Quanto ao suporte ser direcionado ao professor, 70% respondeu que isso não deveria ocorrer. O maior número de participantes (65%) acredita que o suporte ao aluno poderia ser individualizado em alguns casos e 33% dos participantes afirmaram que o suporte não deveria ser individualizado, em nenhuma condição.

Quando as mesmas perguntas foram direcionadas aos participantes a respeito da experiência diante das práticas colaborativas, 90% dos participantes indicaram que deve ocorrer uma atuação conjunta entre os profissionais e 10% mencionou que esta atuação vai depender de cada caso. Sobre o suporte ser direcionado ao professor, 75% acreditam que isso não deva ocorrer e 20% sinalizou que vai depender de cada caso. Ainda de acordo com a opinião dos participantes, o suporte não deve ser individualizado a um único estudante (63%), mas sim a todos que dele necessitarem (58%). Os dados estão apresentados no GRÁFICO 19:

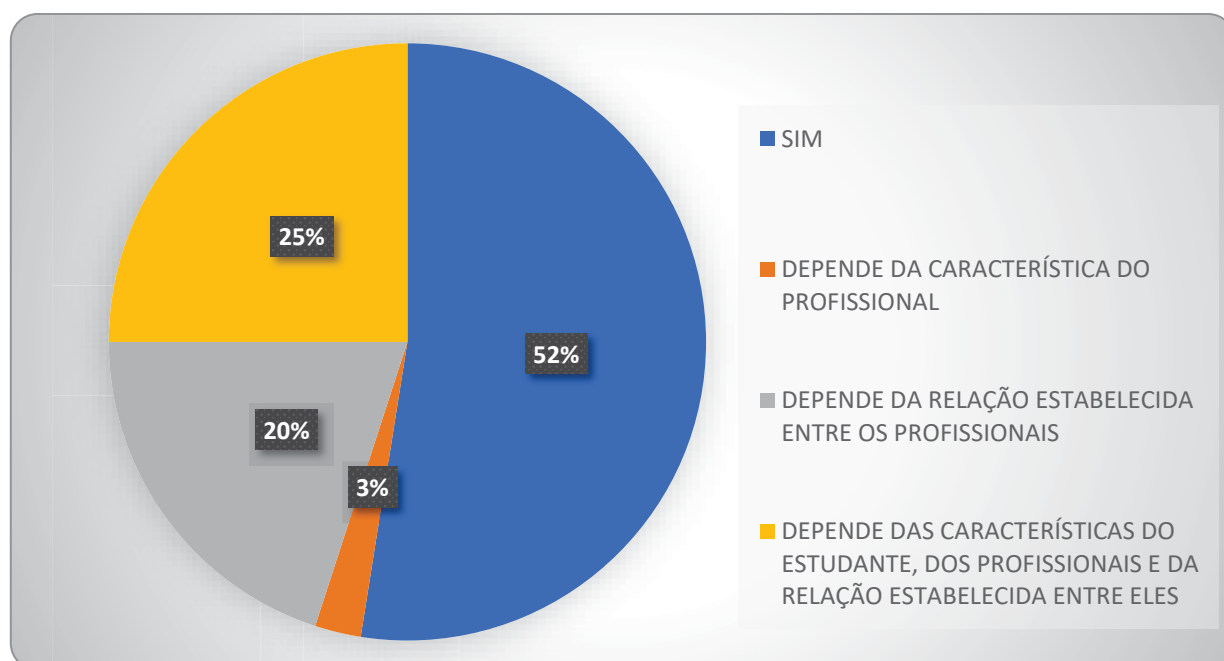
GRÁFICO 19 – CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE SUPORTE COLABORATIVO



FONTE: A autora (2021).

Quando questionados sobre a contribuição dos profissionais de apoio para o processo inclusivo, 52% dos participantes afirmaram que eles contribuem; 25% sinalizaram que depende de múltiplos fatores tais como as características do estudante, dos profissionais e da relação estabelecida entre eles; 20% destacaram que depende da relação estabelecida entre os profissionais e 3% afirmaram que depende da característica do profissional, conforme mostra o GRÁFICO 20:

GRÁFICO 20 – CONTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO PARA O PROCESSO INCLUSIVO



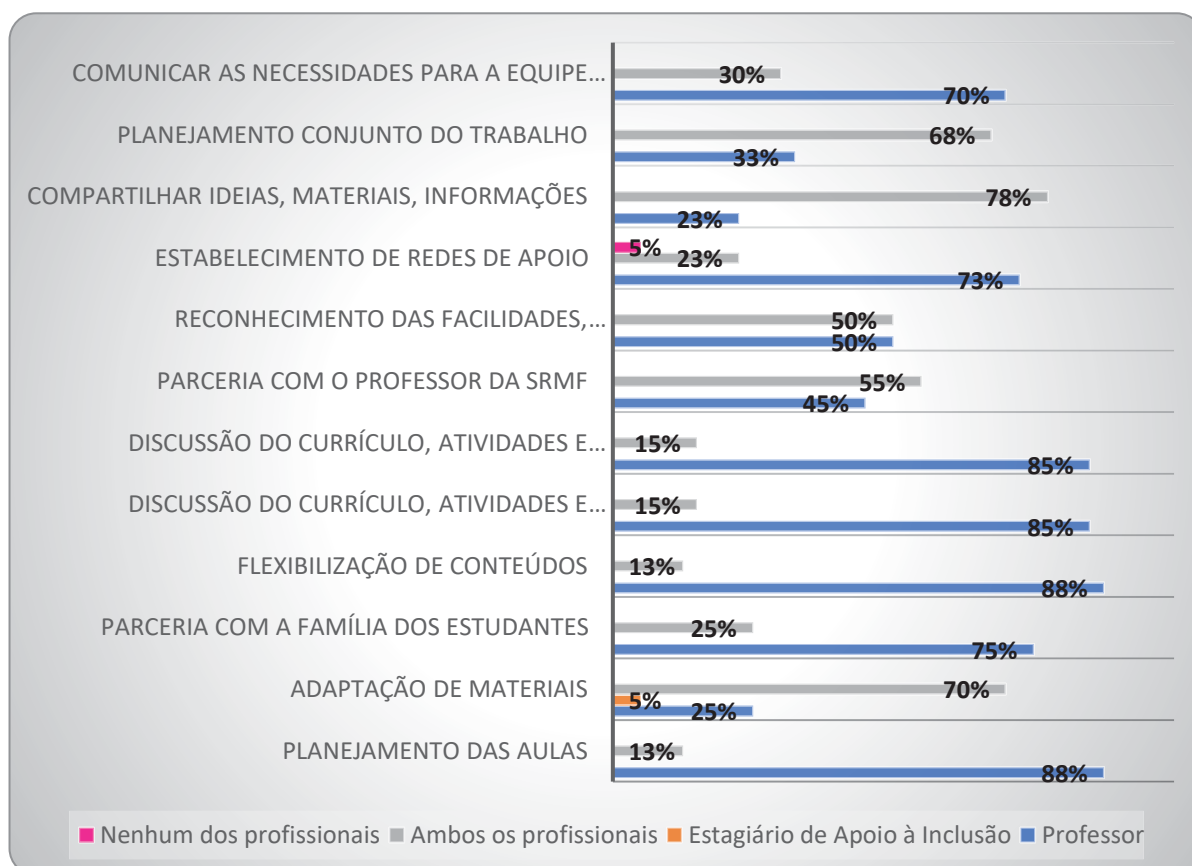
FONTE: A autora (2021).

5.3.2 Sobre o Planejamento do Trabalho

No que diz respeito ao planejamento do trabalho na realização do modelo de suporte individualizado, o maior número de participantes afirmou que cabe ao professor comunicar as necessidades para a equipe gestora (70%); estabelecer redes de apoio (73%); discutir currículo, atividades e avaliação com outros Professores e os Pedagogos (85%); realizar a flexibilização de conteúdos (88%); estabelecer parcerias com as famílias dos estudantes (75%) e fazer o planejamento das aulas (88%).

Foi atribuído tanto ao Professor quanto ao Estagiário de Apoio à Inclusão o planejamento conjunto do trabalho (68%); o compartilhamento de ideias, materiais e informações (78%); o reconhecimento das facilidades, necessidades e interesses (50%); a parceria com o professor da SRMF (55%) e a adaptação de materiais (70%). Vale ressaltar que 5% dos participantes indicaram que a adaptação de materiais cabe unicamente ao Estagiário de Apoio à Inclusão. Os dados estão apresentados no GRÁFICO 21, a seguir:

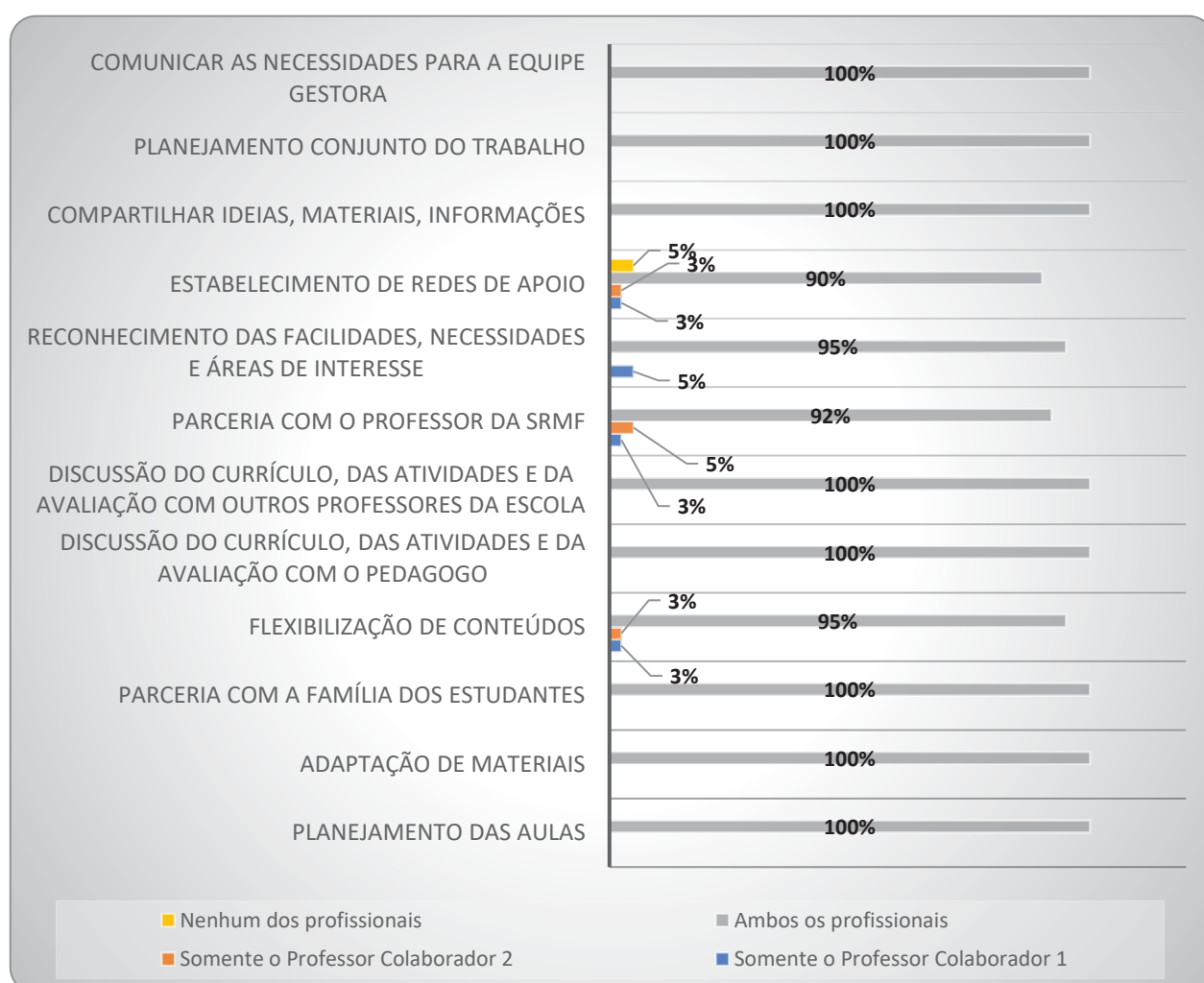
GRÁFICO 21 – PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO



FONTE: A autora (2021).

Quando as mesmas perguntas foram direcionadas em relação à vivência das práticas colaborativas, 100% dos profissionais mencionaram que a comunicação das necessidades para a equipe gestora, o planejamento do trabalho, o compartilhamento de ideias, materiais e informações, a discussão do currículo, das atividades e da avaliação com outros professores da escola e com o Pedagogo, a parceria com as famílias dos estudantes, a flexibilização de conteúdos, a adaptação de materiais e o planejamento das aulas são de responsabilidade de ambos os profissionais. Quanto ao estabelecimento de redes de apoio, o reconhecimento das facilidades, necessidades e áreas de interesse, a parceria com o Professor da SRMF e a flexibilização de conteúdos, observa-se que há um conflito de papéis, ocorrendo a distribuição dessas tarefas mais para um profissional do que para outro (em média 3% a 5% dos participantes), conforme ilustra o GRÁFICO 22:

GRÁFICO 22 – PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS



FONTE: A autora (2021).

5.4.3 Sobre as Estratégias de Ensino

Na realização do modelo de suporte individualizado, no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de ensino, foram atribuídas as seguintes funções ao professor: alterar o planejamento durante uma aula (70%); decidir o que e como ensinar (93%); desenvolver estratégias de ensino diversificadas (63%); propor atividades em duplas ou grupos de estudantes (65%) e ensinar conteúdos (90%).

Algumas outras funções foram atribuídas a ambos os profissionais, tais como: comunicar-se com todos os estudantes em sala de aula (85%); ensinar diferentes grupos de estudantes (50%); atuar junto ao estudante público-alvo da educação especial (73%); estabelecer cuidados com a alimentação, higiene e locomoção (70%); atuação individualizada com os estudantes (60%) e trabalho em parceria (73%).

No que diz respeito exclusivamente à atuação do Estagiário de Apoio à Inclusão, 10% acreditam que ele deva trabalhar com o estudante público-alvo da educação especial, em detrimento do professor. Os cuidados referentes à alimentação, higiene e locomoção também foram atribuídos ao Estagiário, por 20% dos participantes, assim como o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas (3%), a realização de atividades em duplas ou grupos de estudantes (5%), a atuação individualizada junto aos estudantes (28%) e o trabalho em parceria entre os profissionais (10%).

Os dados podem ser melhor visualizados no GRÁFICO 23, a seguir:

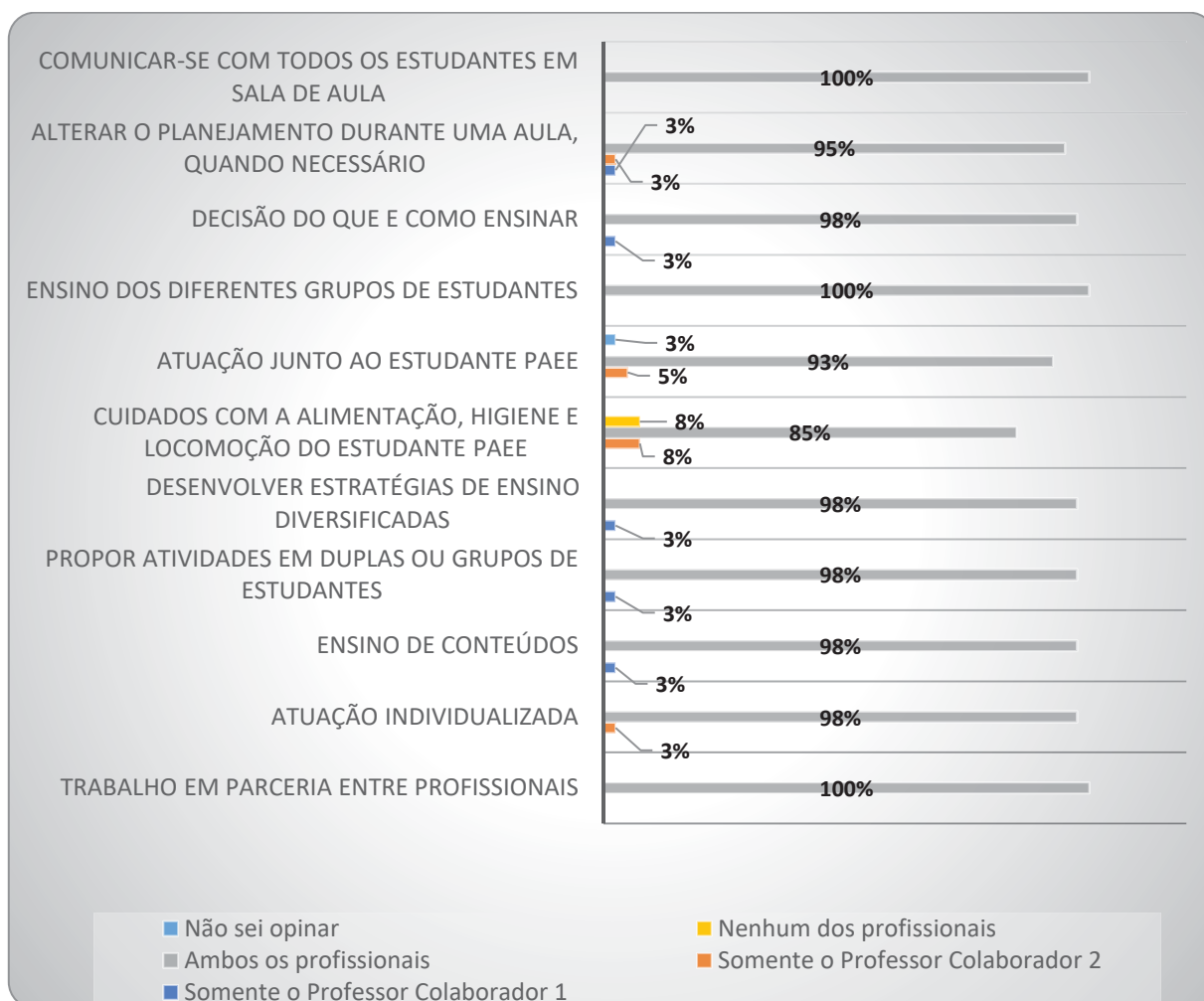
GRÁFICO 23 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO



FONTE: A autora (2021).

No que diz respeito às estratégias de ensino, quando as mesmas perguntas foram direcionadas aos participantes para que respondessem sobre sua experiência na realização das práticas colaborativas, 100% dos participantes apontaram que a comunicação com todos os estudantes em sala de aula, o ensino de diferentes grupos de estudantes e o trabalho em parceria entre os profissionais são de responsabilidade de ambos os profissionais. Quanto à alteração do planejamento durante uma aula quando necessário, a decisão do que e como ensinar, a atuação junto ao estudante público-alvo da educação especial, os cuidados com a alimentação, higiene e locomoção dos estudantes público-alvo da educação especial, o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas, o direcionamento de atividades em duplas ou grupos de estudantes, o ensino de conteúdos e a atuação individualizada foram atribuídas mais para um profissional do que para outro (em média 3% a 8% dos participantes conforme ilustra o GRÁFICO 24:

GRÁFICO 24 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS

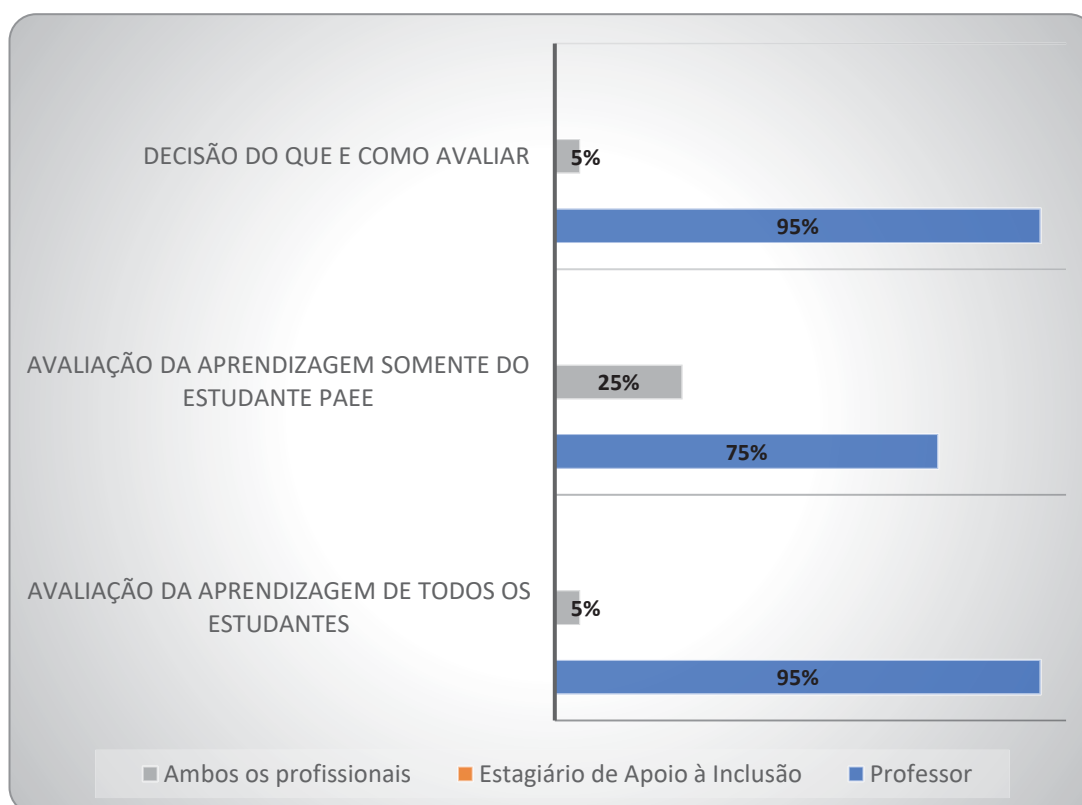


FONTE: A autora (2021).

5.4.4 Sobre a Avaliação da Aprendizagem

No que se refere à avaliação da aprendizagem na realização do modelo de suporte individualizado, a decisão do que e como avaliar foi citado por 95% dos participantes como sendo de maior responsabilidade do Professor, bem como a avaliação de todos os estudantes. A avaliação da aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial foi citada por 75% dos participantes como sendo de responsabilidade do Professor, e 25% de ambos os profissionais, conforme ilustra o GRÁFICO 25:

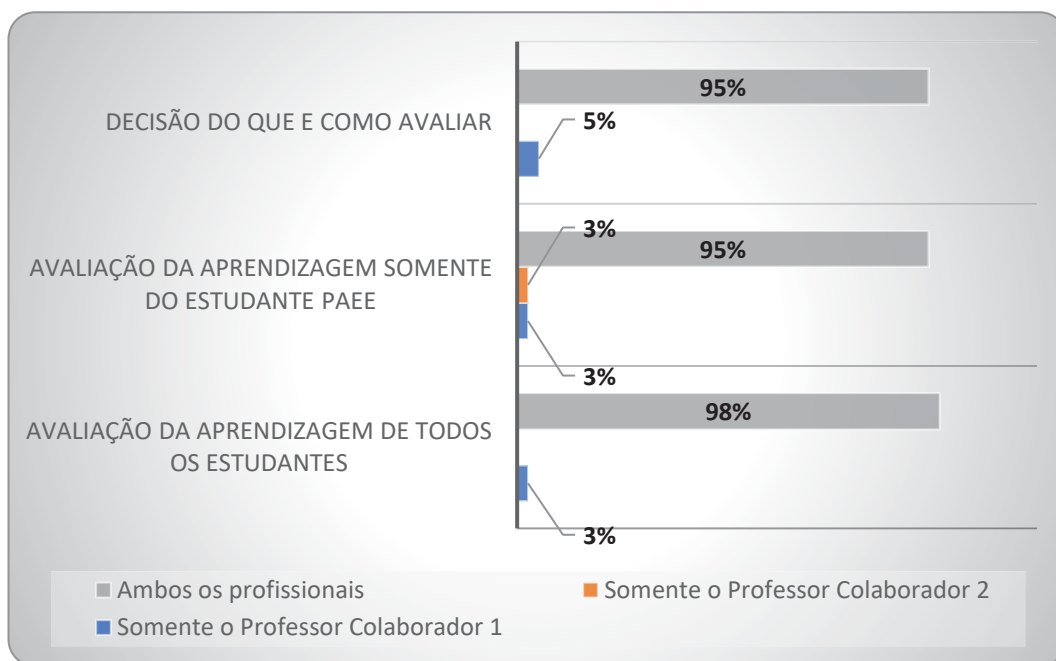
GRÁFICO 25 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO



FONTE: A autora (2021).

Na realização das práticas colaborativas, a decisão do que e como avaliar, bem como a realização da avaliação de todos os estudantes foram mais referidas como sendo de responsabilidade de ambos os profissionais em sala de aula, de acordo com o que demonstra o GRÁFICO 26:

GRÁFICO 26 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS

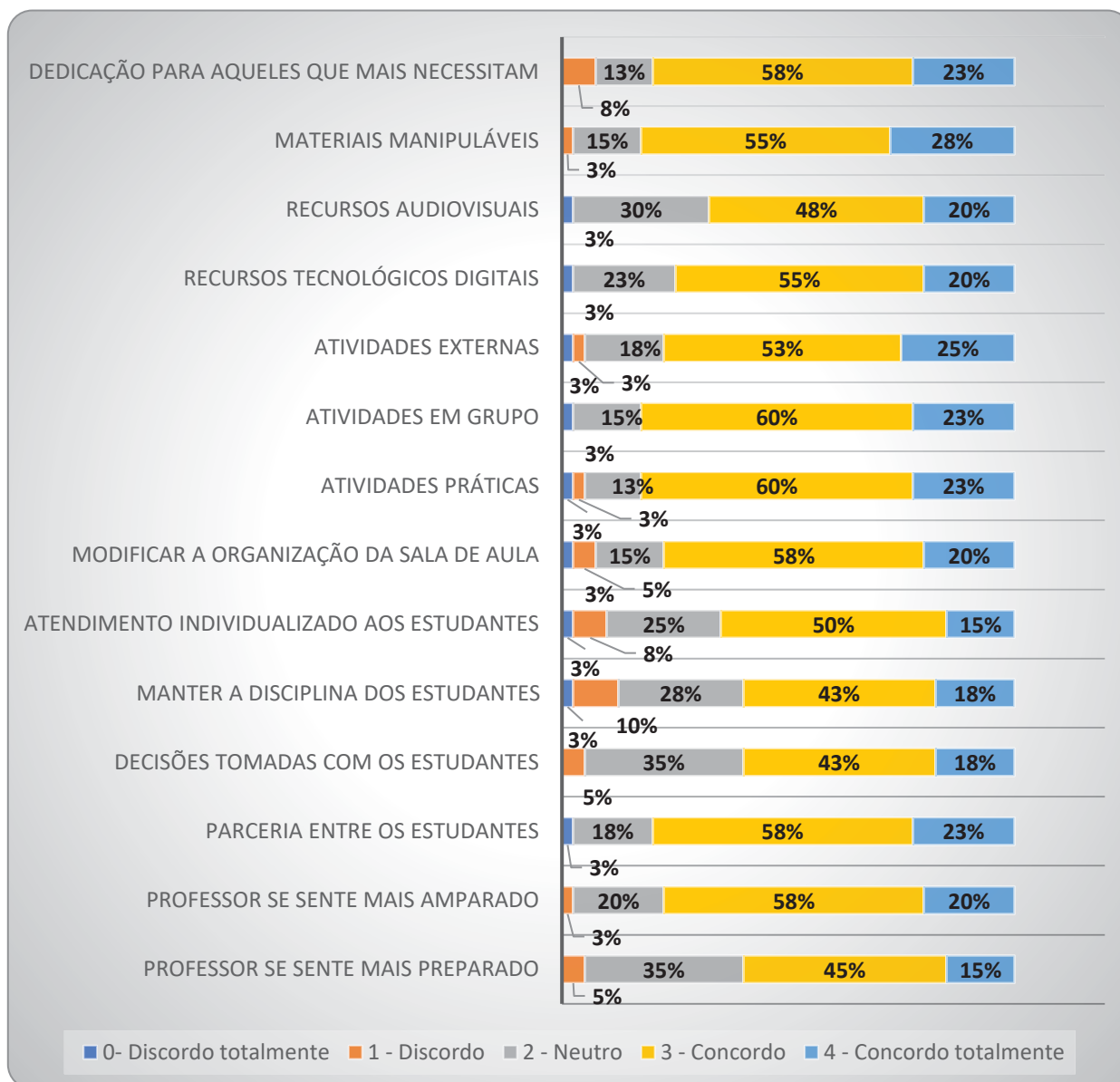


FONTE: A autora (2021).

5.4.5 Sobre o Gerenciamento da Sala de Aula

Nas perguntas que avaliaram a percepção dos participantes sobre a vivência do modelo de ensino individualizado, com a presença de um Estagiário de Apoio à Inclusão em sala de aula, o maior número de participantes concordam totalmente que é possível dedicar-se para aqueles estudantes que mais necessitam (58%); utilizar materiais manipuláveis (55%) e recursos audiovisuais (48%) e tecnológicos digitais (55%), a realização de atividades externas (53%) em grupo (60%) e práticas (60%), bem como modificar a organização da sala de aula (58%); atendimento individualizado (50%); manter a disciplina dos estudantes (43%); estabelecer parcerias entre os estudantes (58%). A respeito do professor sentir-se mais amparado, 58% concordaram, bem como 45% concordaram quanto ao professor sentir-se mais preparado. O GRÁFICO 27, ilustra os dados descritos, a saber:

GRÁFICO 27 - GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO

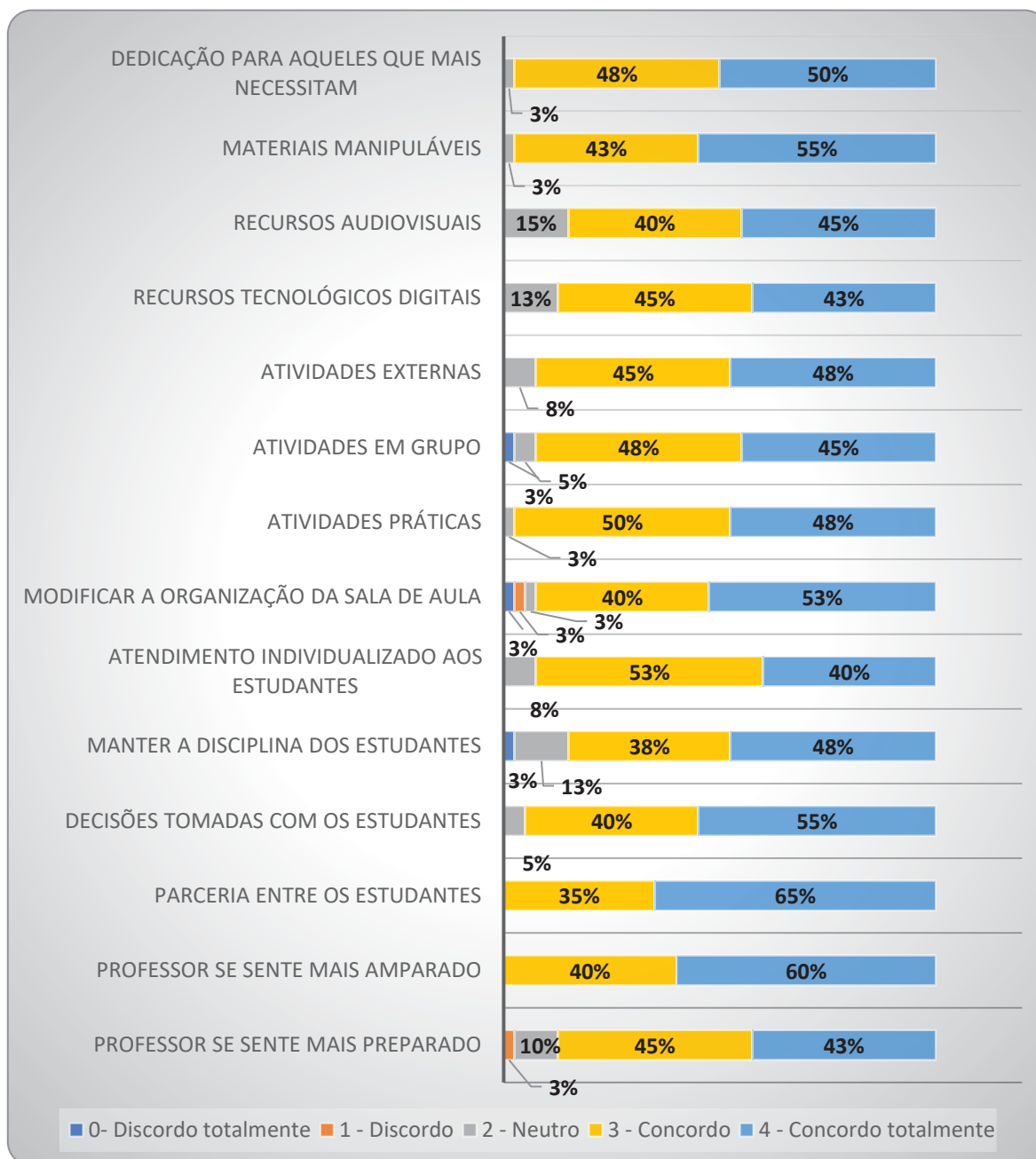


FONTE: A autora (2021).

Percebeu-se, portanto, que a atuação dos Estagiários de Apoio à Inclusão interfere de forma positiva para todos os aspectos avaliados.

Na realização das práticas colaborativas, o maior número de participantes concorda ou concorda totalmente que ocorre um melhor gerenciamento da sala de aula. Os dados encontram-se apresentados no GRÁFICO 28:

GRÁFICO 28 - GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS



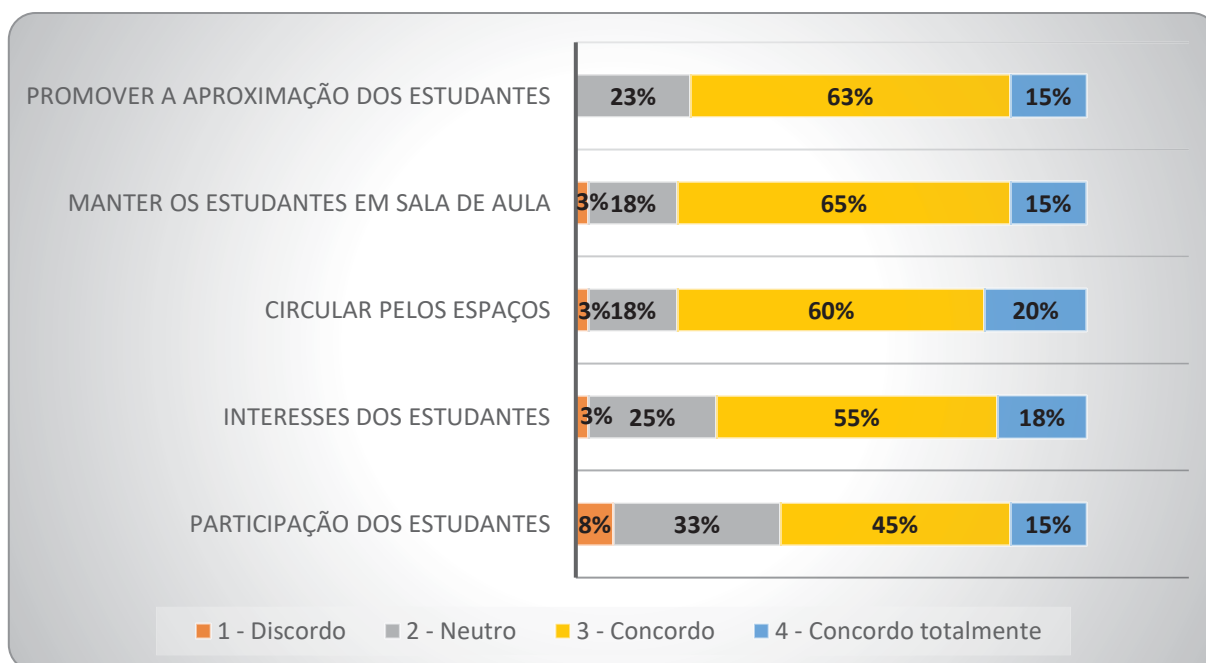
FONTE: A autora (2021).

Os dados apresentados evidenciaram que ambos os modelos de atuação interferiram de forma positiva na percepção do professor sobre o trabalho, no que se refere ao gerenciamento da sala de aula. Porém, na realização das práticas colaborativas, ocorre um maior número de profissionais que concordam totalmente com a contribuição para com o trabalho, em comparação aos dados apresentados na realização do Apoio Individualizado.

5.4.6 Sobre o Engajamento dos Estudantes

A respeito do engajamento dos estudantes na realização do modelo de suporte individualizado, um maior número de participantes relatou que concorda com a ocorrência de maior interesse (55%) e participação dos estudantes (45%), bem como aproximação dos estudantes (63%). Indicaram também maior possibilidade de manter os estudantes em sala de aula (65%) e de circular pelos espaços (60%), de acordo com o GRÁFICO 29:

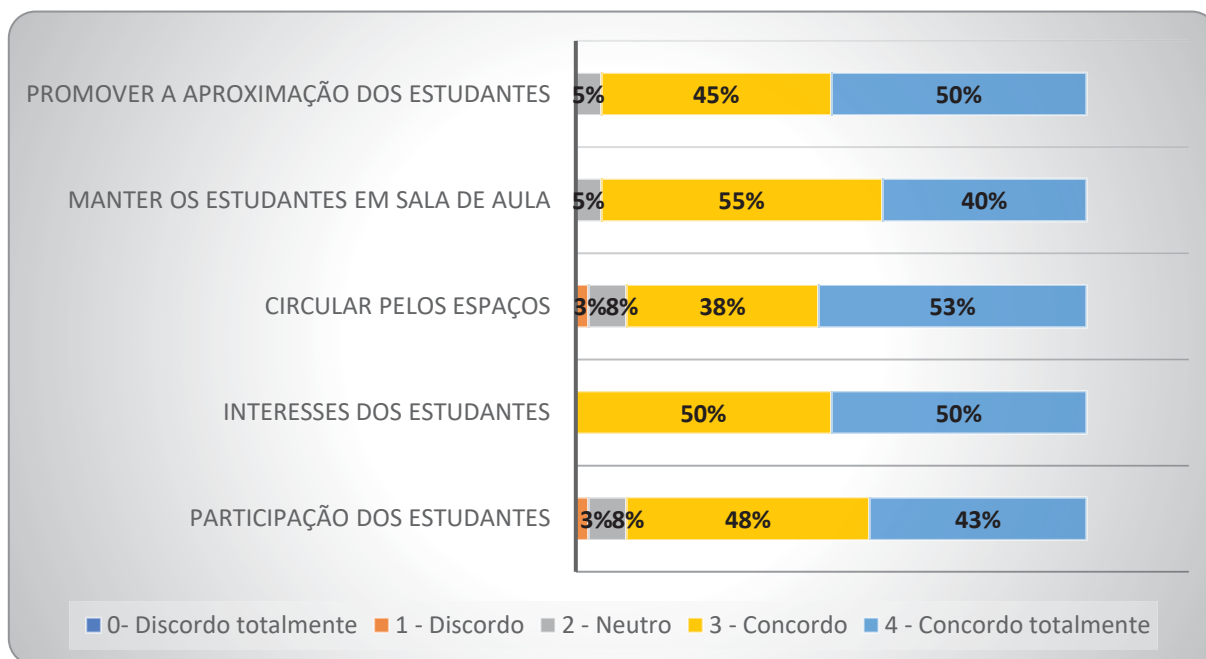
GRÁFICO 29 – ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NA REALIZAÇÃO DO MODELO DE SUPORTE INDIVIDUALIZADO



FONTE: A autora (2021).

Na realização das práticas colaborativas, o maior número de participantes concorda ou concorda totalmente que ocorre um melhor engajamento dos estudantes. Os dados apresentados evidenciaram que ambos os modelos de atuação interferiram de forma positiva na percepção do professor sobre o trabalho, no que se refere ao engajamento dos estudantes. Porém, na realização das práticas colaborativas, ocorre um maior número de profissionais que concordam totalmente com a contribuição para com o trabalho, em comparação aos dados apresentados na realização do Apoio Individualizado. Os dados encontram-se apresentados no GRÁFICO 30:

GRÁFICO 30 - ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS



FONTE: A autora (2021).

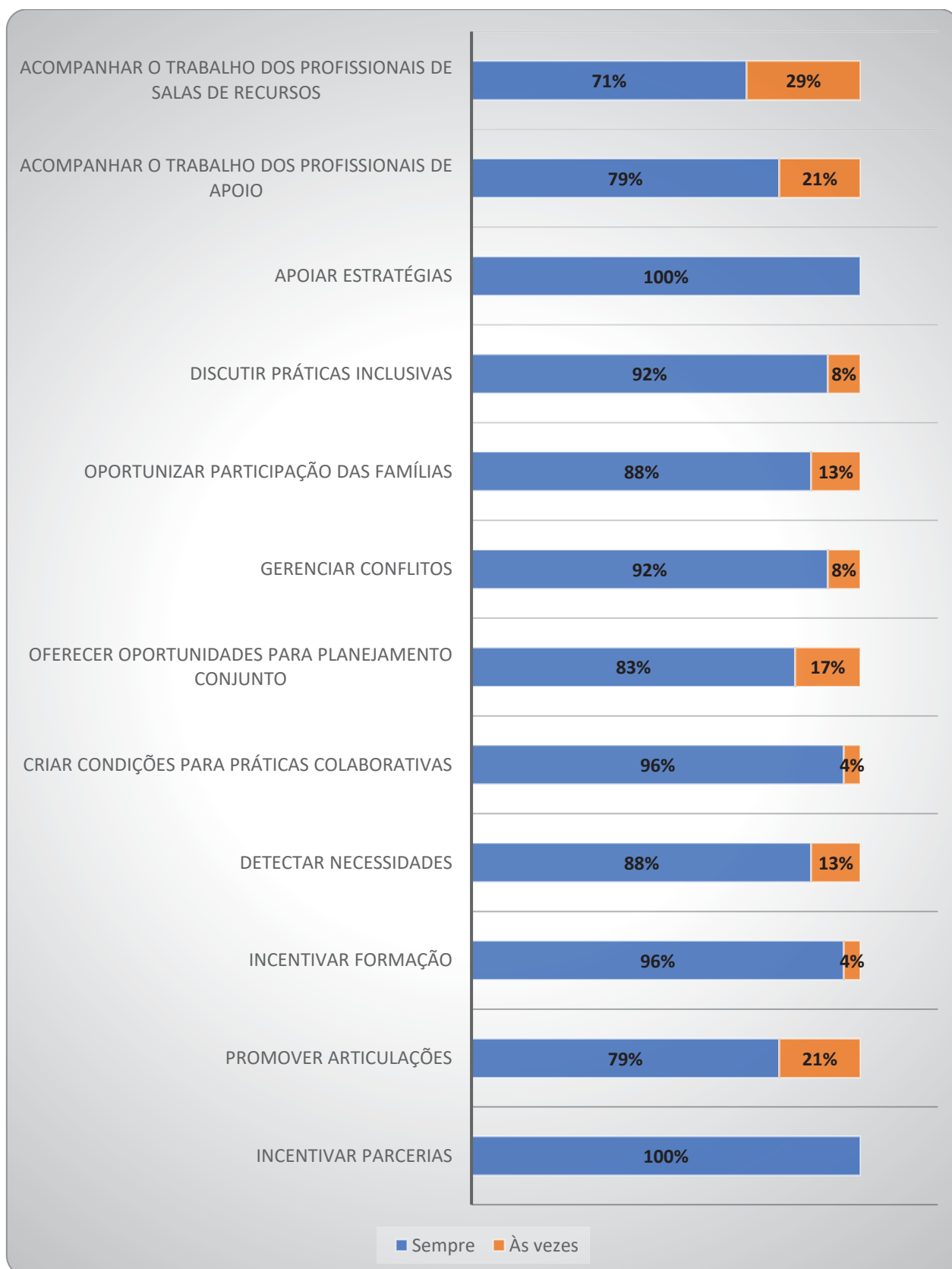
5.4.7 Sobre a Gestão do Trabalho

Os 13 Pedagogos e 08 Diretores participantes da pesquisa responderam as questões referentes à gestão do trabalho desenvolvido pelos profissionais na educação inclusiva, sendo que 83% mencionaram sempre oferecer oportunidades para o planejamento conjunto, criando essas e outras condições para a realização de práticas colaborativas, detectando necessidades (88%), incentivando formação continuada (96%) e o estabelecimento de parcerias (100%) e de estratégias diversificadas (100%).

Do total de participantes, 71% relataram sempre acompanhar o trabalho dos profissionais das SRMFs e 79% dos profissionais de apoio, bem como discutir práticas inclusivas (92%) e gerenciar conflitos (92%).

Sobre o trabalho com as famílias, 88% dos participantes relataram sempre procurar oportunizar a participação das famílias. Do total de participantes, 79% conseguem sempre promover articulações entre todos os envolvidos no processo inclusivo. Os dados estão apresentados no GRÁFICO 31, a seguir:

GRÁFICO 31 – ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS



FONTE: A autora (2021).

5.5 DISCUSSÃO

Com base na maior frequência das respostas, os dados evidenciaram que, de acordo com a experiência dos participantes, o suporte de outros profissionais em sala de aula contribui para a educação inclusiva, se direcionado a vários estudantes da turma, podendo até ocorrer uma atuação individualizada junto àqueles que mais necessitem, mas a partir de uma atuação conjunta dos profissionais.

Ficou evidente que no grupo de participantes desta pesquisa se faz presente o início da construção de uma cultura de colaboração (HARGREAVES, 1998), na qual se defende que os profissionais devam trabalhar em conjunto para o desenvolvimento de ações próprias, ou para aquelas solicitadas externamente, mas das quais se encontram envolvidos. Nesse contexto, o trabalho coletivo é entendido como um dos alicerces da educação do século XXI (DELORS, 1996), sendo possibilitado por meio da parceria entre os profissionais, o estabelecimento de suportes instrucionais para todos os estudantes, para acesso ao currículo e progresso na aprendizagem (TRACTENBERG e STRUCHINER, 2010). Para Fullan (2009), culturas cooperativas possibilitam a conversão do conhecimento implícito em conhecimento partilhado, por meio da troca de experiências e da interção, destacando diversas pesquisas que sinalizam que as escolas mais abertas às mudanças são aquelas que apresentam cultura cooperativa.

Ficou evidente também o consenso da corresponsabilização do ensino entre os Professores que desenvolvem as prática colaborativas, destacando-se o quanto a atuação conjunta beneficia a todos os estudantes em sala de aula e também a ambos os profissionais. Vale ressaltar que, na percepção dos participantes, o apoio não é compreendido como direcionado ao professor, mas sim ao estudante, quando na verdade deveria ser entendido também como um apoio ao professor, que a partir da troca de experiências e do trabalho conjunto, se instrumentaliza junto ao profissional especializado em educação especial e vice-versa, aprendendo a desenvolver novas práticas, por meio de um processo de formação em serviço. Para Damasceno (2016), com a realização do trabalho colaborativo ocorrem transformações em todos os envolvidos, que por vezes não se manifestam ao longo do trabalho, mas vão ocorrer mais tarde, por um processo de transformação lenta e gradual, necessariamente afetando e sendo afetado, de alguma forma.

Os dados apresentados na presente pesquisa também indicaram a necessidade de serem analisados alguns aspectos antes dos profissionais serem encaminhados para a realização do suporte, tais como a característica do estudante público-alvo da educação especial e a relação estabelecida entre os profissionais. Fullan e Hargreaves (2000) sinalizam que o estabelecimento autêntico de culturas de colaboração ocorre raramente, estando por vezes presente a balcanização, onde a colaboração é limitada a certos grupos dentro de uma mesma unidade educacional, que disputam espaço, tempo, equipamentos e outros materiais, posições, recursos, etc. Essa disputa pode ocorrer de maneira velada e gradativamente vai aprofundando rivalidades. Outra ocorrência diz respeito à colaboração confortável, limitada a troca de materiais e dicas, não havendo um aprofundamento na reflexão que contribua de fato para as ocorrências da sala de aula. Sem embargo, há que se considerar que a prática colaborativa é construída coletivamente, por meio da formação dos professores, da reorganização escolar e da valorização das individualidades. A literatura destaca que o desenvolvimento de habilidades de colaboração é um processo que leva tempo e exige mudanças de crenças e práticas e que deve-se considerar que os conflitos interpessoais contribuem para o desenvolvimento do coletivo, abrindo possibilidades para a resolução de problemas e o estabelecimento de novas estratégias (TRACTENBERG e STRUCHINER, 2010).

A partir do entendimento de que o trabalho em parceria entre os profissionais deve ser pensado caso a caso, a depender das características dos estudantes e dos profissionais envolvidos, e também por se tratar de uma construção coletiva, há que se discutir o encaminhamento deliberado de profissionais de apoio aos estudantes público-alvo da educação especial, por vias médicas, judiciais, ou então por pressão familiar. Segundo Lopes (2018), alguns movimentos têm sido estabelecidos nas esferas educacionais, denominados “judicialização da educação”, que vêm ocorrendo para que se cumpram os direitos estabelecidos na legislação. Todavia, é importante considerar que nem sempre os profissionais de saúde e da Justiça possuem a formação necessária para avaliar a real necessidade do encaminhamento de um profissional de apoio a determinado estudante, por desconhecerem o contexto, a realidade da sala de aula, as características dos estudantes e dos profissionais envolvidos. Assim, destaca-se que oferecer um profissional de apoio não deve estar vinculado necessariamente ao entendimento de melhores condições de ensino e

aprendizagem, sem que antes seja construída uma real cultura de colaboração e de práticas inclusivas.

No que se refere ao planejamento de conteúdos, os dados demonstraram que, na realização das práticas colaborativas, o planejamento do trabalho ocorre de maneira compartilhada entre os profissionais em sala de aula, com os outros profissionais da escola e com a família dos estudantes, o que não ocorre com tanta frequência na vivência do suporte individualizado, em que as responsabilidades recaem mais sobre o Professor. A esse respeito, Lehr (1999) aponta que a colaboração entre os profissionais possibilita a troca de informações que promovem melhorias no planejamento curricular, das metodologias, recursos e materiais, que por sua vez se refletem nas ações desenvolvidas em sala de aula com todos os estudantes.

Ainda assim, para que seja possível o planejamento comum entre os profissionais envolvidos, é necessária a organização de tempo e do uso de recursos, tendo em vista que, no caso da impossibilidade de realizar encontros presenciais, pode-se utilizar das ferramentas de mídia social que oferecem plataforma colaborativa (MEIER e FISK, 2016), tais como o *WhatsApp*, o *Google Drive*, dentre outras possibilidades. A inclusão exige transformações na cultura, no currículo, nas práticas pedagógicas, sendo necessário que o professor saia da zona de conforto para enfrentar esses e outros desafios (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014)

Os dados apresentados na presente pesquisa sinalizaram também que as estratégias de ensino e a avaliação da aprendizagem na realização do modelo de suporte individualizado foram atribuídas, na experiência das participantes, como sendo de responsabilidade maior do professor, ação essa que foi compartilhada pelos profissionais, no caso da atuação das práticas colaborativas. A realização de estratégias compartilhadas pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes em nível integral, pela soma de conhecimento e experiências entre os profissionais (MOSCARDINI, 2016).

Os dados da presente pesquisa também mostraram que a realização das práticas colaborativas interferiu de forma mais positiva na percepção do professor sobre a eficácia do gerenciamento da sala de aula, bem como para o engajamento dos estudantes, em detrimento da realização do modelo de suporte individualizado. Provavelmente isso se deve ao fato de que na realização das práticas colaborativas ocorre um gerenciamento da sala de aula mais eficaz, tendo em vista a possibilidade

da atuação conjunta e em tempo real frente às ocorrências da sala de aula, que resultam em uma intervenção pedagógica direcionada e imediata (BRAUM e MARIN, 2016).

No que se refere à gestão das práticas educacionais inclusivas no contexto pesquisado, observou-se abertura para o estabelecimento de condições para a realização de práticas colaborativas, que provavelmente interferem de forma positiva para a superação do modelo individualizado de atuação para o estabelecimento de uma perspectiva mais colaborativa entre os profissionais. Ressalta-se que o papel da gestão escolar é de suma importância, pois a realização de práticas colaborativas exige esforços no âmbito administrativo (MACHADO, 2019; KÖNIG e BRIDI, 2019; TRACTENBERG e STRUCHINER, 2010).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados evidenciaram que a realização de práticas colaborativas na educação inclusiva contribui de forma efetiva para o desenvolvimento dos processos pedagógicos, no que se refere ao planejamento de conteúdos, estratégias de ensino, gerenciamento da sala de aula e engajamento dos estudantes, sendo relacionadas ao desenvolvimento da turma como um todo e não somente em relação ao estudante público-alvo da educação especial, bem como para o desenvolvimento dos aspectos pessoais e profissionais do professor.

Notoriamente, a realização de práticas colaborativas resulta de um processo de construção, que exige mudança de concepções e de práticas, tendo destaque a importância da gestão, tanto em contexto macro quanto micro, no planejamento e execução de ações que dêem condições para o estabelecimento de um ambiente em que preponderam as ações colaborativas. Na realização das práticas colaborativas, é necessária a avaliação da necessidade de suporte dos estudantes, bem como um Plano de Ensino Individualizado que possibilite o planejamento das ações que atendam às necessidades do estudante, a curto, médio e longo prazo. A família precisa ser envolvida em todo o processo, desde o planejamento até a execução da proposta, compondo também a equipe colaborativa.

Por ser uma ação de alto custo, tendo em vista que pressupõe a atuação de dois professores em uma mesma sala de aula, sendo um deles especialista em educação especial, sugere-se que nas mais diversas realidades onde não se tem a possibilidade de investimento na contratação de mais professores especializados, que sejam então realizadas parcerias entre os profissionais em sala de aula, sejam eles tutores, cuidadores, dentre outros, para que se possa contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes, mais do que se fosse limitado o atendimento individualizado apenas ao estudante público-alvo da educação especial.

Historicamente demarcados por ações paralelas, tanto o ensino comum quanto a educação especial precisam encontrar meios para o trabalho coletivo, em prol de um objetivo em comum, que é a construção de práticas mais inclusivas.

Foi possível identificar influência recíproca entre as crenças de autoeficácia docente e a realização das diferentes práticas colaborativas, bem como em relação a aspectos como tempo de experiência e formação na área de educação especial/inclusiva.

Destaca-se a importância do processo de formação continuada para que os professores possam se capacitar para atuar na educação inclusiva, tendo como foco reflexões que apontem para a construção de práticas mais colaborativas entre os profissionais, a comunidade, a família dos estudantes e os próprios estudantes. Contudo, para além da formação teórico-prática, faz-se necessário promover a escuta do professor e o desenvolvimento de competências socioemocionais, tendo em vista que esses aspectos irão repercutir no desenvolvimento psicológicos e pedagógico de todos os estudantes.

Assim, as práticas colaborativas precisam ser incorporadas no cotidiano das escolas, tendo em vista sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, tanto no que se refere aos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais do estudante, quanto no que se refere aos processos pedagógicos e à figura do professor, que é personagem central no processo inclusivo e que, portanto, necessita ser reconhecido como tal.

Todavia, inclusão não se faz apenas com legislação e formação técnica. É necessário dar condições materiais e, sobretudo, humanas, tendo um olhar direcionado à subjetividade do professor, na busca pelo fortalecimento das redes de apoio, da colaboração e da corresponsabilidade.

Considerando a minha experiência profissional, em que pude vivenciar importantes transformações ocorridas na área da educação especial, somada aos estudos teóricos e de pesquisa em relação ao contexto estudado, destaco que inclusão se faz com a soma de esforços e não com tentativas isoladas. Precisamos fortalecer as redes de apoio, discutir novas possibilidades de atuação profissional, debater o ensino, o currículo e a avaliação na formação inicial e continuada do Professor e do Pedagogo, para que se promovam espaços para escuta e construção conjunta.

Como aspectos limitadores do estudo, destaca-se o distanciamento da pesquisadora em relação aos participantes, devido à pandemia que assolou o país em 2020, o que demandou contato frequente com os mesmos na fase de coleta de dados, devido à morosidade na entrega dos formulários, tendo sido necessário estender o prazo previsto para a coleta de dados. Os resultados obtidos abrem portas para que sejam realizadas outras pesquisas sobre o tema, sobretudo no que se refere aos aspectos psicológicos do professor na educação inclusiva.

Principalmente, há que se considerar os riscos e impactos da possibilidade do surgimento de uma nova política para a educação especial, que vem apontando no cenário brasileiro e que, em muitos aspectos, podem indicar um retrocesso para as conquistas já estabelecidas no âmbito da educação inclusiva. A sociedade não pode esquecer das marcas históricas deixadas pelo ensino segregado e retroceder em aspectos que já havíamos superado, na realização de um trabalho lento e processual para a construção de um olhar social da deficiência e mudança de paradigmas. Com esta e outras inúmeras pesquisas, mostram-se possibilidades de ensino que garantem o acesso a todos, sendo amplamente divulgados os benefícios da inclusão escolar e da garantia do direito à educação. Sem dúvidas há aspectos que precisam ser melhorados, aprimorados, que demandam maior investimento social e político, porém não há mais espaço para retrocessos!

As Práticas Colaborativas apontam para caminhos possíveis de se fazer inclusão escolar, mas é preciso vontade e investimento político e de todos os demais setores da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Supports Intensity Scale. **Disponível em:** <https://www.aaidd.org/sis/supports-and-sis/transition-planning>, 2016. Acesso em: 05 out. 2020.
- ABELLÁN, J. et al. Percepción de Autoeficacia Hacia la Inclusión en Futuros Maestros de Educación Física. **Revista de Psicología del Deporte/ Journal of Sport Psychology**, Barcelona/ Espanha, v. 28, n. 1, p. 143–156, 2019.
- ALMEIDA, M. A.; BOUERI, I. Z.; POSTALLI, L. M. A escala de intensidade de suporte - SIS no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Lisboa/Portugal, 16, n. s1, 2016. 60-64.
- AMADEU, M. S. U. D. S. et al. **Manual de normalização de documentos científicos:** de acordo com as normas da abnt. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2017.
- ARTHAUD, T. et al. Developing Collaboration Skills in Pre-Service Teachers: A Partnership between General and Special Education. **Teacher Education and Special Education**, v. 30, n. 1, p. 1-12, 2007.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-Eficácia em Diferentes Contextos**. Campinas/SP: Alínea, 2006.
- BANDURA, A. **Social Learning Theory**. New Jersey/EUA: Prentice Hall, 1977.
- _____. **Self-Efficacy:** The Exercise of Control. New York/ EUA: W.H. Freeman, 1997.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva:** Conceitos Básicos. Porto Alegre/RS: Artmed, 2008.
- BATDI, V. The German Teacher Ttrainers' Self-Efficacy Beliefs. **Journal of Education and Training Studies**, v. 2, n. 4, p. 23-31, 2014.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special education. **Remedial and Special Education**, 10, 1989. 17-22.
- BESSEN, K. R. **Análise, Seleção e Teste de Ferramentas para Coleta de Dados sobre Objetos Móveis Visando Enriquecimento Semântico**. Monografia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, p. 108. 2017.
- BEYER, H. O. O Pioneirismo da Escola Flämming na Proposta de Integração (Inclusão) Escolar na Alemanha: Aspectos Pedagógicos Decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 25, p. 9-24, 2005.
- BOTTI-MANOEL, K. **Crenças de Eficácia Coletiva de Professores, Variáveis Pessoais e Contextuais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, p. 94. 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília/D.F, 20 Dez 1996.

_____.Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.**, Brasília/DF, 20 dez 1999.

_____.Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.**, Brasília/DF, 8 out 2001a.

_____.Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**, Brasília/DF, 3 julh. 2001b.

_____.Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília/DF, 2001b.

_____.Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília/DF, 3 Jul 2001c.

_____.Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal.**, Brasília/DF, 24 Abr 2007.

_____.Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, Brasília/DF, 2007.

_____.Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**, Brasília/ DF, 2008.

_____.Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**, Brasília/DF, 2 Out 2009.

_____.Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Brasília/DF, 25 Ago 2009a.

_____.Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**, Brasília/DF, 2009b.

_____.Ministério da Educação. **Nota Técnica 19/2010 - MEC/SEESP/GAB**, Brasília/DF, 8 set. 2010.

_____.**Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**, Brasília/ DF, 2011.

_____.Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **nstitui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, Brasília/DF, 27 Dez 2012.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.**, 27 Dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 24/2013. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**, Brasília/DF, 21 Mar 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.**, Brasília/ DF, 25 Jun 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**, Brasília/DF, 6 Jul 2015.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010. **Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino**, Brasília/DF, 8 Set 2010.

BRAUM, P.; MARIN, M. Ensino Colaborativo: Uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis/ SC, v. 17, n. 35, 193-215 Set./ Dez. 2016.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2011.

BROUWERS, A.; TOMIC, W. A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, p. 239-253, 2000.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/ SP, v. 25, n. 4, p. 655-674, Out.-Dez. 2019.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria Colaborativa a Distância em Tecnologia Assistiva para Professores de Salas de Recursos Multidisciplinares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/ SP, p. 165. 2015.

CANABARRO, R. C. C. **Consultoria Colaborativa: Influências na Autoeficácia Docente e no Processo de Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/ RS, p. 222. 2018.

CANABARRO, R. C. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SCHMIDT, C. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self Efficacy Scale for Teachers (ASSET). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, n. 2, p. 229-246, Abr.-Jun. 2018.

CAPELINNI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental**. Tese de

Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, p. 300f. 2004.

CAPELINNI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 104-112.

CAPELLINI, V. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** 1. ed. São Paulo/SP: Edicon, 2019. 96 p.

CASANOVA, D. C. G. **Crenças de Eficácia de Gestores Escolares e de Docentes no Ensino Médio Paulista**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/ SP. 2013.

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora/ MG, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. ISSN 1984-5499.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, 28, 1995. 1-16.

_____. The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. **Journal of Educational & Psychological Consultation**, 20, 2010. 1-8.

COSTA, E. R. D.; ASSIS, M. P. D. Crenças de Autoeficácia na Educação: Revisão Sistemática do Período 2007-2017. **Revista e-Curriculum**, São Paulo/SP, v. 17, n. 4, p. 1909-1929, Out.-Dez. 2019.

COSTAS, F. A. T.; HONNEF, C. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, Arizona/ EUA, v. 23, n. 35, Março 2015.

DAMASCENO, I. C. A Colaboração na Compreensão das Professoras. In: IBIAPINA, I. M. L. D. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e Práticas Convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016. p. 91-110.

DAMIANI, M. F. Entendendo o Ensino Colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios. **Revista Educar**, Curitiba/ PR, v. 24, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAVID, L.; CAPELINNI, V. L. M. O Ensino Colaborativo como Facilitador da Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, mai./ago. 2014.

DELORS, J. **Learning: the treasure within**. International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO. 1996.

DESENVOLVIMENTO, A. -A. A. D. D. I. E. D. **Avaliação, Diagnóstico e Classificação**. AAIDD. Washington, DC. 2010.

DIAS, P. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, n. 94, p. 7-25, jan./mar. 2017.

DONATI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria Colaborativa no Ensino Superior, Tendo por Foco um Estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/ SP, v. 13, n. 2, p. 1459-1470, Set. 2018.

ENGSTRAND, R. Z.; ROLL-PETTERSSON, L. Inclusion of Preschool Children with Autism in Sweden: Attitudes and Perceived Efficacy of Preschool Teacher. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 14, n. 3, p. 170-179, 2014.

ERWIN, E. J.; SCHREIBER, R. Creating Supports for Young Children with Disabilities. **Early Childhood Education Journal**, Pittsburgh/ EUA, v. 26, n. 3, p. 167-171, 1999.

FERNANDES, M. M.; FILHO, R. A. D. C.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 25, n. 2, p. 219-232, Abr.-Jun. 2019.

FERREIRA DE FARIA, M.; CAMARGO, D. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: Uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, n. 2, p. 217-228, Abr.-Jun. 2018.

FONSECA, M. D.; BRIDI, F. R. D. S. A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino. **Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, Curitiba/PR, 24 a 27 Julho 2016.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAYLE, N. A. **An Examination of Pre-K Co-Teacher's Perceptions and Self-Efficacy in their Present Co-teaching Experiences**. Dissertação de Mestrado. Georgia/EUA, p. 176. 2018.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília/DF, v. 1, p. 35-39, out. 2005.

GLAZER, E. M.; HANNAFIN, M. J. The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development Within School Settings. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 179-193, fev. 2006.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998. 340 p.

HONEFF, C. **O Trabalho Docente Articulado como Concepção Teórico Prática para a Educação Especial**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/ RS, p. 292. 2018.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de Docentes de Educação Física**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/ SP. 2007.

IAOCHITE, R. T.; FILHO, R. A. D. C. Desenvolvimento da Autoeficácia Docente Durante o Estágio Supervisionado na Formação Inicial em Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá/ PR, v. 31, 2020.

IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e Práticas Convergentes**. Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2016.

JOHNSON, T. M.; KING-SEARS, M. E.; MILLER, A. D. High School Co-Teaching Partners' Self-Efficacy, Personal Compatibility, and Active Involvement in Instruction. **Sage Journals**, Alabama/EUA, Junho 2020.

KAMPWIRTH, T. J. Overview of School-Based Consultation. In: KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey/ EUA: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 01-39.

KEEF, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The Four "Knows" of Collaborative Teaching. **Teaching exceptional children**, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

KING-SEARS, M. E.; STROGILOS, V. An Exploratory Study of Self-Efficacy, School Belongingness, and Co-Teaching Perspectives from Middle School Students and Teachers in a Mathematics Co-Taught Classroom. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 2, p. 162-180, 2020.

KÖNIG, F. R.; BRIDI, F. R. D. S. O Ensino Colaborativo e a Gestão das Práticas Pedagógicas: Avaliando Efeitos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, Jan./Abr. 2019. 278-290.

KRAMMER, M. et al. Collective Self-Efficacy Expectations in Co-teaching Teams – What are the Influencing Factors? **Educational Studies**, Londres, v. 44, n. 1, p. 99-114, 2018.

_____. Ways of Composing Teaching Teams and Their Impact on Teachers' Perceptions about Collaboration. **European Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 4, p. 463-478, 2018.

KRUG, H. N. et al. As Dificuldades Pedagógicas em Diversas Fases da Carreira de Professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados/ MS, v. 7, n. 13, p. 223-246, jan./jun. 2019.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual Baseado no Coensino em Dois Municípios**. Tese de Doutorado. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP. 2014.

LEHNHART, G. B. S. et al. O Ensino Colaborativo como Prática de Iniciação à Docência em Educação Especial: Anos Finais do Ensino Fundamental. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba/ PR, v. 6, n. 3, p. 9855-9863, Março 2020.

LEHR, A. E. The Administrative Role in Collaborative Teaching. **NASSP Bulletin**, Reston, v. 83, n. 611, 1999. p. 105-111.

LOPES, M. M. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. UFSCar. São Carlos, p. 169. 2018.

MACEDO, C. I. **Crenças de Autoeficácia de Professores do Ensino Fundamental e suas Relações com Percepções de Apoio na Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina/ PR. 2009.

MACHADO, M. L. S. **O Trabalho Docente Colaborativo na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pampa. Bagé/ RS, p. 168. 2019.

MAGIERA, K. et al. Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. **Teaching Exceptional Children**, v. 37, n. 3, p. 20-24, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 2ª. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, v. 1, 2009.

MARIN, M.; MARETTI, M. **Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo. Rio de Janeiro/RJ. 2014.

MARTINS, B. A. **Autoeficácia Docente no Contexto da Educação Inclusiva: Instrumentos de Medida e Formação de Professores Baseada em Experiências Viciárias**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Marília/SP, p. 326. 2018.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia Docente e Educação Especial: Revisão da Produção de Conhecimento Nacional e Internacional com Ênfase na Formação de Professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 32, 2019.

_____. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 26, n. 1, p. 1-16, Jan.-Mar. 2020.

MARTINS, S. M. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: A Precarização do Trabalho com os Alunos da Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2011.

MATOS, N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 27, n. n. 48, p. p. 27-40, jan/abr 2014.

MEC. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**, Brasília/DF, 11 set 2001.

MEIER, B. S.; FISK, J. S. Five Ways to Ensure a Positive Co-Teaching Experience for Co-Teachers and Students. **Wisconsin English Journal**, Wisconsin, v. 58, n. 2, 2016.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, v. 2, n. 1, Jun 2008. ISSN 1982-7199.

_____. A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial. **Coleção UAB - UFSCar**, São Carlos/SP, 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. nº 41, n. Editora UFPR, p. 81-93, Jul/Set 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos/ SP: EDUFSCAR, 2014.

MINETTO, M. D. F. J. **Práticas educativas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar de pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC., p. 151. 2010.

MOSCARDINI, S. **Deficiência Intelectual e Ensino-Aprendizagem: Aproximação entre Ensino Comum e Sala de Recursos Multifuncionais**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Araraquara/SP, p. 153. 2016.

MURAWSKI, W. W.; LOCHNER, W. W. Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. **Intervention in School and Clinic**, 46, 2011. 174-183.

NUO GRACE CHAO, C.; FORLIN, C.; CHUEM HO, F. Improving Teaching Self-Efficacy for Teachers in Inclusive Classrooms in Hong Kong. **International Journal of Inclusive Education**, v. 20, n. 11, p. 1142-1154, Mar. 2016.

PEARL, C. . D. L. A.; KIRKPATRICK, R. M. A five-year retrospective on the Arkansas Department of Education co-teaching project. **Professional Development in Education**, 38, 2012. 571-587.

PEDERSEN, H. F.; BESTE-GULDBORG, A. The Impact of a Collaborative Consultation Service Delivery Model for Rural Deaf/Hard of Hearing Students. **Journal of Education and Learning**, v. 8, n. 5, p. 1-11, 2019.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: Filosofia, Implementação e Capacitação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 12, n. 1, p. 3-10, jan./abr. 2006.

PIMENTA, A. C.; GARCIA, F. L. N.; SILVA, J. M. Ensino Colaborativo: Estratégia Inclusiva para Estudantes com Deficiência Intelectual em Escola de Tempo Integral. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 81, Jan./ Abr. 2020.

PINTO, P. D. S. E. C. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, 7, 2018. 01-15.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer a Inclusão Escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, p. 200f. 2012.

REINA, R.; HEMMELMAYR, I.; SIERRA-MARROQUÍN, B. Autoeficacia de Profesores de Educación Física para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad y su Relación con la Formación y el Contacto Previo. **Psychology, Society & Education**, Almeria/Espanha, v. 8, n. 2, 2016.

ROCHA, N. C.; SCHLÜNZEN E. T. M.; SANTOS D. A. N. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 129-144, Set./ Dez. 2016.

ROJAS, F. F. R.; CORNEJO, C. J. O. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia/Chile, v. XL, n. 2, p. 303-319, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. ed. Porto Alegre/RS: Penso, 2013.

SHARMA, U.; LOREMAN, T.; FORLIN, C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. **Journal of Research in Special Educational Needs**, 12, 2012. 12-21.

SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre Professores e Autoeficácia Docente: Que Relações? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 87-109, 2015.

STANG, K.; LYON, B. M. Effects of Modeling Collaborative Teaching for Pre-Service Teachers. **Teacher Education and Special Education**, v. 31, n. 3, p. 182-194, 2008.

TAKALA, M.; UUSITALO-MALMIVAARA, L. A one-year study of the development of coteaching in four Finnish schools. **European Journal of Special Needs Education**, 27, 2012. 373-390.

TANNUS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais do Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial. UFSCar. São Carlos/SP. 2010.

TINAJERO, C.; PÁRAMO, M. F. The Systems Approach in Developmental Psychology: Fundamental Concepts and Principles. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 28, n. 4, Out./Dec. 2012.

TOLEDO, E. U.; VITALIANO, C. R. Formação de Professores por Meio de Pesquisa Colaborativa com Vistas à Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual.

Revista Brasileira de Educação Especial, Marília/SP, v. 18, n. 2, p. 319-336, abr./jun. 2012.

TRACTENBERG, L.; STRUCHINER, M. A Emergência da Colaboração na Educação e as Transformações na Sociedade Pós-Industrial: Em Busca de uma Compreensão Problematicadora. **R. Educ. Prof**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 1-13, maio/ago. 2010.

TSCHANNEN-MORAN, M. . & W. H. A. Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

UHMANN, S. M. **Vivências acadêmicas com foco na educação inclusiva na perspectiva da bidocência**. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, p. 2273-2280. 2011.

UNESCO. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha, 10 Jun 1994.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: Concepções em Disputa**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, p. 237. 2013.

VIANNA, M. M. et al. Inclusão Escolar sob o Viés do Ensino Colaborativo: Uma Experiência em Três Instituições Públicas. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, Rio de Janeiro/ RJ, v. 4, n. 7, p. 11, Jun. 2015.

VILARONGA, A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília/DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. ISSN 2176-6681.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/ SP, p. 216. 2014.

VINCENT, J. The Impact of Collaborative Teaching on Teaching Efficacy Among Inclusive Teachers in Malaysia. **Jurnal Pendidikan Bitara Upsi**, Malasia, v. 12, p. 84-95, Dez. 2019.

WEISS, M.; LLOYD, J. Conditions for Co-Teaching: Lessons From a Case Study. **Teacher Education and Special Education**, v. 26, n. 1, p. 27-41, 2003.

WOHLGAMUTH, K. J. **An Examination of Resident Educators and the Role of Self-Efficacy on Teaching in Collaborative Inclusive Settings**. Tese de Doutorado. Graduate College of Bowling Green State University. Ohio/EUA, p. 137. 2016.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva Colaborativa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade de São Carlos. São Carlos/SP, p. 198f. 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação do Programa de Pós Graduação em Educação Especial), UFSCAR. São Carlos/SP, p. 138f. 2014.

_____. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. UFSCAR. São Carlos/SP. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto, pesquisadora responsável e Cassandra Fontoura Fiore Peron, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando você, Professor(a), Pedagogo(a) ou Diretor(a) da Rede Municipal de Ensino de Pinhais que vivencia ou já vivenciou as práticas colaborativas, a participar de um estudo intitulado “Inclusão Escolar na Perspectiva das Práticas Colaborativas: Processos Psicológicos e Pedagógicos”. O objetivo desta pesquisa é verificar se as práticas colaborativas contribuem para a inclusão educacional. O benefício esperado é promover reflexões acerca da atuação dos profissionais de apoio na educação inclusiva, verificando a efetividade das práticas colaborativas junto aos estudantes público-alvo da educação especial. Os benefícios indiretos são identificar as percepções do profissional do ensino regular frente à inclusão escolar e na realização das diferentes práticas colaborativas e relacionar os efeitos das práticas colaborativas na educação inclusiva, no que diz respeito aos processos pedagógicos (estratégias de ensino e gerenciamento da sala de aula) e psicológicos (interação social, desenvolvimento da autonomia e engajamento dos estudantes). A pesquisa teve a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPR - Setor de Ciências da Saúde/SCS, parecer emitido na data de 16/12/2019, CAEE nº 25268319.2.0000.010.

1. Digite o seu nome completo:

2. Digite o seu endereço de e-mail:

3. Digite o seu número de telefone celular (WhatsApp):

Para a coleta dos dados serão aplicados 03 instrumentos, que serão encaminhados de forma gradual, por link enviado por e-mail ou WhatsApp, na seguinte ordem: 1) Questionário Sociodemográfico; 2) Questionário de Levantamento de Práticas Inclusivas e 3) Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas. Para cada instrumento você dispensará 10 minutos de seu tempo, aproximadamente.

4. Você concorda em participar desta pesquisa, cuja coleta de dados ocorrerá com a aplicação dos 03 instrumentos, todos de forma on-line, por meio de formulários para preenchimento, que serão enviados de forma gradual?

- ☐ Sim
☐ Não

** Os próximos campos são direcionados apenas para o participante que responder “sim” na questão nº4. Caso o participante responda “não”, ele será automaticamente direcionado para a questão nº7.*

As pesquisadoras garantem que todo o material obtido (questionários e escala) será utilizado unicamente para esta pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, em um prazo de 05 anos. Ressalta-se também que, na ocasião da publicação dos resultados, não será divulgado o seu nome, e sim um código, sendo reafirmado o compromisso de assegurar a confidencialidade dos dados obtidos, a fim de que as informações sejam utilizadas somente em prol das pessoas e grupos pesquisados. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pesquisadores do LABEBE/ LAPEDH da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida sua confidencialidade. Se você experimentar algum desconforto que possa surgir principalmente ao refletir sobre as dificuldades encontradas em sua prática profissional, bem como a respeito do entendimento do suporte recebido, você terá a garantia de suporte do LABEBE/ LAPEDH da UFPR, pelas psicólogas pesquisadoras desse laboratório.

5. Você concorda com esses termos?

- ☐ Sim
☐ Não

As pesquisadoras poderão esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Você pode encontrá-las na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Campus Rebouças - Av. Sete de Setembro, 2645, subsolo, sala 1 - Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LABEBE/LAPEDH), pelo telefone (41) [REDACTED], ou pelos e-mails

fa.minetto@gmail.com e cassandraffperon@gmail.com. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 - Conselho Nacional de Saúde). A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Não há qualquer previsão de despesa para a realização desta pesquisa. Se porventura houver despesas, essas não serão de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

6. Você concorda com esses termos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Após ter conhecimento do objetivo, dos riscos e benefícios da realização da presente pesquisa, das etapas de aplicação dos instrumentos, bem como dos aspectos éticos e demais informações presentes neste termo, declaro que:

- ☐ Compreendi o conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e CONCORDO voluntariamente em participar deste estudo.
- ☐ Compreendi o conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e NÃO CONCORDO em participar deste estudo.

8. Data de hoje: --/--/----

✓ Validar

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Prezado participante, agradeço ter aceito participar da pesquisa intitulada “Inclusão Escolar na Perspectiva das Práticas Colaborativas: Processos Psicológicos e Pedagógicos” (cujo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido já foi lido e assinado).

Para a segunda etapa da pesquisa, encaminho este formulário, que terá um tempo estimado de resposta de cerca de 10 minutos, cujo objetivo é coletar informações gerais nos aspectos de sua vida pessoal e profissional.

A sua participação é de extrema importância. Agradeço antecipadamente pela sua valiosa participação e, desde já coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessários: [cassandraffperon@gmail.com/](mailto:cassandraffperon@gmail.com) telefone: (41) [REDACTED].

IDENTIFICAÇÃO

1. Digite o seu nome completo:

2. Digite o seu endereço de e-mail:

3. Digite o número do seu telefone celular (WhatsApp):

4. Sexo

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

5. Idade:

6. Raça/ Etnia:

- ☐ Branca
- ☐ Indígena
- ☐ Afrodescendente
- ☐ Asiática
- ☐ Outra

7. Qual é a sua religião:

- ☐ Católica
- ☐ Evangélica
- ☐ Espírita
- ☐ Não tem religião/Ateu
- ☐ Outra

8. Qual é seu estado civil:

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ União estável
- ☐ Desquitado/Divorciado
- ☐ Viúvo

9. Você tem filhos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Quantos filhos você tem? *(Esta perguntada é direcionada apenas ao participante que respondeu “sim” na questão anterior)*

11. Você mora em:

- ☐ Área urbana
- ☐ Área rural

12. Quem mora com você na mesma casa:

- ☐ Companheiro(a)/ marido(esposa)
- ☐ Filho(s)
- ☐ Pai(s)/ Sogro(s)

- ☐ Irmão/ irmã(s)
- ☐ Enteado/ enteada(s)
- ☐ Outro(s)

13. Qual é a renda total da família (somando as rendas de todos que residem em sua casa):

- ☐ De 1 a 2 salários mínimos - R\$ 1.045,00 a R\$ 2.090,00
- ☐ De 2 a 4 salários mínimos - R\$ 2.090,00 a R\$ 4.180,00
- ☐ De 4 a 10 salários mínimos - R\$ 4.180,00 a R\$ 10.450,00
- ☐ Acima de 10 salários mínimos - Acima de R\$ 10.450,00

14. Qual é a sua última formação acadêmica:

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

15. Qual é a sua formação na graduação:

- ☐ Pedagogia
- ☐ Psicologia
- ☐ Serviço Social
- ☐ Letras
- ☐ Licenciatura (História, Geografia, Matemática)
- ☐ Outro(s)

ASPECTOS RELACIONADOS AO TRABALHO

16. Qual é(são) a(s) função(ões) que você desempenha atualmente:

- ☐ Professor(a)
- ☐ Pedagogo(a)

- ☐ Diretor(a)
- ☐ Outra função

17. Há quanto tempo você trabalha na atual função, na Prefeitura Municipal de Pinhais:

- ☐ Até 05 anos
- ☐ De 05 a 10 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos
- ☐ Mais de 25 anos

18. Sobre o Ensino Colaborativo, você:

- ☐ Vivencia atualmente e também já vivenciou em anos anteriores
- ☐ Vivencia atualmente, porém não vivenciou em anos anteriores
- ☐ Não vivencia atualmente, porém já vivenciou em anos anteriores
- ☐ Não vivencia atualmente, nem vivenciou em anos anteriores

19. Em relação ao seu trabalho atual, responda:

Perguntas	Sempre	Quase sempre	Quase nunca	Nunca
Você se sente realizado(a) com o seu trabalho?				
Houve momentos em que desejou desistir do trabalho?				
Você se sente preparado para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial?				
Você considera que recebe o suporte e a orientação necessária				

quando possui alguma dificuldade em desenvolver seu trabalho?																																								
ASPECTOS RELACIONADOS AO ESTUDANTE																																								
<p>20. A qual classe econômica você considera que pertencem as crianças que você atende:</p> <p> <input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Média alta <input type="radio"/> Média <input type="radio"/> Média baixa <input type="radio"/> Baixa </p>																																								
<p>21. Em relação aos estudantes, quais as dificuldades você percebe serem mais frequentes em sua atuação:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Perguntas</th> <th>Sempre</th> <th>Quase sempre</th> <th>Quase nunca</th> <th>Nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Motor/Físico</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Comportamental/ Emocional/ Relacional</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Auditivo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Visual</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Linguagem Oral</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Social/ Familiar</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						Perguntas	Sempre	Quase sempre	Quase nunca	Nunca	Motor/Físico					Comportamental/ Emocional/ Relacional					Auditivo					Visual					Linguagem Oral					Social/ Familiar				
Perguntas	Sempre	Quase sempre	Quase nunca	Nunca																																				
Motor/Físico																																								
Comportamental/ Emocional/ Relacional																																								
Auditivo																																								
Visual																																								
Linguagem Oral																																								
Social/ Familiar																																								

Sensorial					
Aprendizagem					

22. Em relação aos estudantes público-alvo da educação especial, assinale a(s) alternativa(s) que indique(m) o(s) diagnóstico(s) do(s) estudante(s) que você trabalha no momento:

☐ Transtorno do Espectro Autista
☐ Deficiência Intelectual
☐ Deficiência Física neuromotora
☐ Altas Habilidades/ Superdotação
☐ Deficiências sensoriais (surdez, cegueira, baixa visão, etc)
☐ No momento não trabalho com estudantes público-alvo da educação especial

23. Você possui estudantes com diagnóstico de transtornos funcionais específicos (distúrbios de aprendizagem)?

☐ Sim
☐ Não

24. Você possui estudantes com transtornos emocionais e/ou comportamentais?

☐ Sim
☐ Não

25. Na sua opinião, quais são os aspectos mais desafiadores para você, no dia-a-dia de seu trabalho:

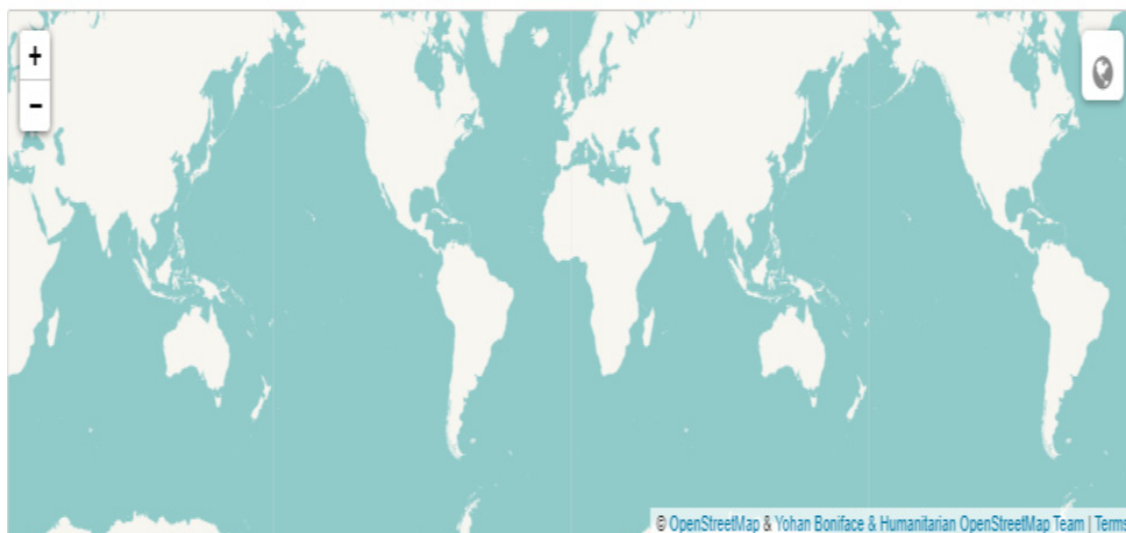
☐ Deficiência Intelectual
☐ Deficiência Física neuromotora
☐ Transtorno do Espectro Autista

- ☐ Deficiências sensoriais (surdez, cegueira, baixa visão, etc.)
- ☐ Altas Habilidades/ Superdotação
- ☐ Distúrbios de Aprendizagem
- ☐ TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade)
- ☐ Aspectos emocionais/ comportamentais
- ☐ Aspectos sociais/ familiares
- ☐ TOD (Transtorno Opositor Desafiador)
- ☐ Esquizofrenia/ Psicose
- ☐ Outros. Quais: _____

26. Data de hoje: __/__/____

27. Localização: (Esta pergunta não é obrigatória. Se você não deseja ou não consegue marcar a localização, pode prosseguir)

Buscar lugar ou endereço



✓ Validar

APÊNDICE C – ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Considerando a sua experiência anterior e/ou atual com estudantes público-alvo da educação especial, responda as perguntas abaixo relacionadas:
1. Você já vivenciou ou vivencia atualmente o trabalho do ensino colaborativo? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
2. Você já vivenciou ou vivencia atualmente o trabalho dos estagiários de apoio à inclusão? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
Considerando a sua experiência anterior e/ou atual com estudantes público-alvo da educação especial, marque a opção que melhor representa sua opinião sobre cada uma das afirmações:
3. Em geral, consigo deixar claro a todos os estudantes quais as minhas expectativas em relação aos seus comportamentos: <input type="radio"/> Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala <input type="radio"/> Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala <input type="radio"/> Não
4. Em geral, sou capaz de acalmar um estudante perturbador/barulhento: <input type="radio"/> Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala <input type="radio"/> Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala <input type="radio"/> Não
5. Em geral, consigo contar com a participação dos pais na escola: <input type="radio"/> Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala <input type="radio"/> Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala <input type="radio"/> Não

6. Em geral, consigo trabalhar com as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento):

- ☐ Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Não

7. Em geral, consigo avaliar com precisão a compreensão dos estudantes em relação ao que ensinei:

- ☐ Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Não

8. Em geral, consigo propor desafios adequados a estudantes muito capazes:

- ☐ Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Não

9. Em geral, consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula:

- ☐ Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Não

10. Em geral, consigo planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos estudantes público-alvo da educação especial sejam adequadamente atendidas:

- ☐ Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Não

11. Em geral, sou capaz de fazer com que os estudantes sigam as regras da sala de aula:

- ☐ Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Não

12. Frequentemente consigo fazer com que todos os estudantes trabalhem juntos, em pares ou em pequenos grupos:

- ☐ Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Não

13. Em geral, consigo propor uma variedade de estratégias de ensino e de avaliação para os estudantes de minha sala de aula:

- ☐ Sim, mesmo sem ter o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Sim, quando tenho o auxílio de outro profissional em sala
- ☐ Não

Adaptação da versão apresentada por Martins (2018) do instrumento Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale - TEIP (SHARMA, LOREMAN e FORLIN, 2012).

MARTINS, B. A. Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Marília/SP, p. 78. 2018.

✓ Validar

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Este instrumento foi desenvolvido pela pesquisadora, contendo perguntas fechadas, com vistas a levantar sua opinião sobre as práticas inclusivas. Leve em consideração a sua experiência atual e/ou anterior no trabalho com estudantes público-alvo da educação especial e na atuação com profissionais de suporte ao processo inclusivo.

Obrigada por sua contribuição!

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo:

2. Qual(is) é(são) a(s) função(ões) que você desempenha atualmente na Rede Municipal de Ensino de Pinhais?

- ☐ Professor(a)
- ☐ Professor(a) Colaborador(a) 1
- ☐ Professor(a) Colaborador(a) 2
- ☐ Pedagogo(a)
- ☐ Diretor(a)

3. Data de hoje: __/__/____

SUPORTE AO PROCESSO INCLUSIVO

**A respeito do que você já vivenciou ou vivencia atualmente do trabalho dos profissionais de suporte ao processo inclusivo na Rede Municipal de Ensino de Pinhais, responda às questões:*

4. Você já trabalhou ou trabalha atualmente com algum profissional de suporte ao processo inclusivo (Estagiário de Apoio à Inclusão, Professor Colaborador, Cuidador, Intérprete de Libras), em escola(s) da Rede Municipal de Ensino de Pinhais?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Na sua opinião, a presença do profissional de suporte ao processo inclusivo, em sala de aula, contribui para a inclusão?

**Você pode marcar múltiplas opções, se desejar.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Depende da característica do profissional
- ☐ Depende da característica do(s) estudante(s)
- ☐ Depende da relação estabelecida entre os profissionais em sala de aula

6. Marque as alternativas que você considerar que são atribuições dos Estagiários de Apoio à Inclusão:

**Leve em consideração a sua opinião apenas a respeito da atuação dos Estagiários de Apoio à Inclusão:*

ESTAGIÁRIOS DE APOIO À INCLUSÃO	SIM	NÃO	DEPENDE O CASO	NÃO SEI OPINAR
O suporte deve ser individualizado e centrado em uma única criança				
O suporte deve ser individualizado, mas o profissional pode ser direcionado para atender vários estudantes				
O suporte deve ser direcionado para o professor				
Deve ocorrer uma atuação conjunta dos profissionais em sala de aula. Ambos os profissionais são responsáveis por oferecer suporte a todos os estudantes da turma.				

7. Marque as alternativas que você considerar que são atribuições dos Professores Colaboradores:

**Leve em consideração a sua opinião apenas a respeito da atuação apenas dos Professores Colaboradores:*

PROFESSORES COLABORADORES	SIM	NÃO	DEPENDE O CASO	NÃO SEI OPINAR
O suporte deve ser individualizado e centrado em uma única criança				
O suporte deve ser individualizado, mas o profissional pode ser direcionado para atender vários estudantes				
O suporte deve ser direcionado para o professor				
Deve ocorrer uma atuação conjunta dos profissionais em sala de aula. Ambos os profissionais são responsáveis por oferecer suporte a todos os estudantes da turma.				

PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

**As próximas perguntas dizem respeito ao planejamento de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Responda as questões levando em consideração a sua opinião pessoal, tendo como base a vivência anterior e/ou atual com profissionais de suporte ao processo inclusivo.*

8. Levando em consideração o trabalho com os Estagiários de Apoio à Inclusão, você afirmaria que as funções abaixo elencadas são atribuições de:

**Para esta questão considere apenas o trabalho com os Estagiários de Apoio à Inclusão*

	PROFESSOR	ESTAGIÁRIO DE APOIO À INCLUSÃO	AMBOS OS PROFISSIONAIS	NENHUM DOS PROFISISONAIS	NÃO SEI OPINAR
Planejamento das aulas					

Trabalhar em parceria com outro(s) profissional(is)					
Adaptação de materiais					
Atuar de forma mais individualizada com os estudantes que necessitam de suporte					
Ministrar conteúdos a todos os estudantes da turma					
Avaliar todos os estudantes da turma					
Propor atividades diversificadas em duplas ou grupos de trabalho					
Desenvolver estratégias de ensino diversificadas com todos os estudantes da turma					

Ter contato frequente com a família dos estudantes					
Avaliar o estudante público-alvo da educação especial					
Cuidados com a alimentação, higiene e locomoção do estudante público-alvo da educação especial					
Flexibilização de conteúdos					
Atuar com o estudante público-alvo da educação especial					
Discutir o currículo, as atividades, a avaliação com o pedagogo da escola					
Discutir o currículo, as atividades, a avaliação com outros professores ou					

profissionais da escola					
Estabelecer parceria com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e/ou Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos					
Reconhecer as áreas de facilidades e de interesses de todos os estudantes, bem como as suas necessidades					
Estabelecer redes de apoio					
Compartilhar ideias, materiais, informações acerca dos estudantes					
Ensinar diferentes grupos de estudantes					
Decidir o que e como ensinar					

Decidir o que e como avaliar					
Fazer as alterações necessárias de planejamento durante uma aula					
Comunicar-se livremente com os estudantes em sala de aula					
Participar de reuniões para planejamento conjunto do trabalho					
Comunicar as necessidades para a equipe gestora					

9. Levando em consideração o trabalho dos professores colaboradores, você afirmaria que as funções abaixo elencadas são atribuições de:

** Para esta questão, leve em consideração a sua opinião apenas a respeito do trabalho realizado em uma turma que possui Professores Colaboradores.:*

	SOMENTE O PROFESSOR COLABORADOR 1	SOMENTE O PROFESSOR COLABORADOR 2	AMBOS OS PROFISSIONAIS	NENHUM DOS PROFISISONAIS	NÃO SEI OPINAR
Planejamento das aulas					

Trabalhar em parceria com outro(s) profissional(is)					
Adaptação de materiais					
Atuar de forma mais individualizada com os estudantes que necessitam de suporte					
Ministrar conteúdos a todos os estudantes da turma					
Avaliar todos os estudantes da turma					
Propor atividades diversificadas em duplas ou grupos de trabalho					
Desenvolver estratégias de ensino diversificadas com todos os estudantes da turma					
Ter contato frequente com					

a família dos estudantes					
Avaliar o estudante público-alvo da educação especial					
Cuidados com a alimentação, higiene e locomoção do estudante público-alvo da educação especial					
Flexibilização de conteúdos					
Atuar com o estudante público-alvo da educação especial					
Discutir o currículo, as atividades, a avaliação com o pedagogo da escola					
Discutir o currículo, as atividades, a avaliação com outros professores ou profissionais da escola					

Estabelecer parceria com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e/ou Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos					
Reconhecer as áreas de facilidades e de interesses de todos os estudantes, bem como as suas necessidades					
Estabelecer redes de apoio					
Compartilhar ideias, materiais, informações acerca dos estudantes					
Ensinar diferentes grupos de estudantes					
Decidir o que e como ensinar					
Decidir o que e como avaliar					

Fazer as alterações necessárias de planejamento durante uma aula					
Comunicar-se livremente com os estudantes em sala de aula					
Participar de reuniões para planejamento conjunto do trabalho					
Comunicar as necessidades para a equipe gestora					

10. Tomando como base uma turma que possui estagiário de apoio à inclusão, o planejamento/flexibilização dos conteúdos para o estudante público-alvo da educação especial, na sua opinião...

**Você pode marcar múltiplas opções, se desejar.*

- ☐ É de responsabilidade do(a) estagiário(a) de apoio à inclusão
- ☐ É de responsabilidade do(a) professor(a)
- ☐ Depende do que foi combinado entre eles e a equipe pedagógica
- ☐ Nenhuma das alternativas
- ☐ Não sei opinar

11. Tomando como base uma turma que possui professores colaboradores, o planejamento/flexibilização dos conteúdos para o estudante público-alvo da educação especial, na sua opinião...

**Você pode marcar múltiplas opções, se desejar.*

- ☐ É de responsabilidade de apenas um(a) professor(a)
- ☐ É de responsabilidade de ambos(as) os(as) professores(as)
- ☐ Depende do que foi combinado entre eles e a equipe pedagógica
- ☐ Nenhuma das alternativas
- ☐ Não sei opinar

GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA

**As perguntas seguintes se referem ao gerenciamento da sala de aula. Responda as questões levando em consideração a sua experiência anterior e/ou atual com turmas que possuíam (possuem) estudantes público-alvo da educação especial e contavam (contam) com profissionais de suporte ao processo inclusivo (Estagiários de Apoio à Inclusão e Ensino Colaborativo):*

12. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão o professor se sente mais preparado(a) para desenvolver seu trabalho...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



13. Com a presença de um professor colaborador os professores se sentem mais preparado(a) para desenvolverem seus trabalhos...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



14. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão o professor se sente mais amparado para desenvolver seu trabalho...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



15. Com a presença de um professor colaborador, os professores se sentem mais amparados para desenvolverem seus trabalhos...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



16. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão o professor consegue promover mais parcerias entre os estudantes...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



17. Com a presença de um professor colaborador é possível promover mais parcerias entre os estudantes...

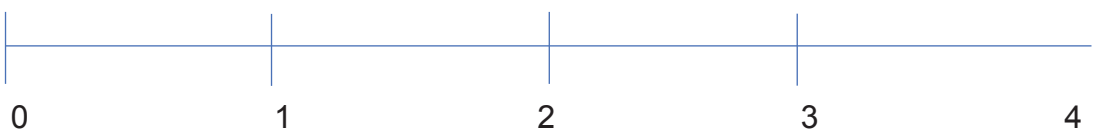
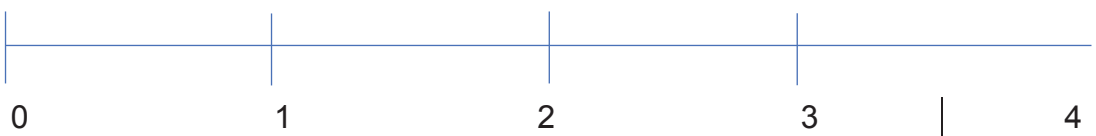
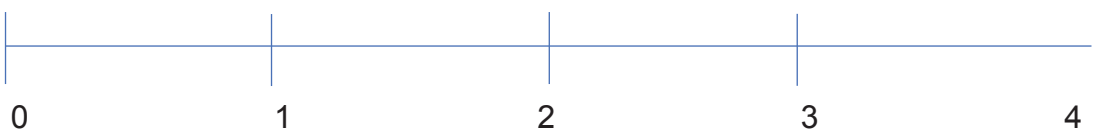
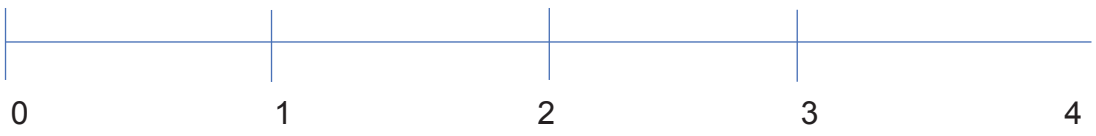
0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.

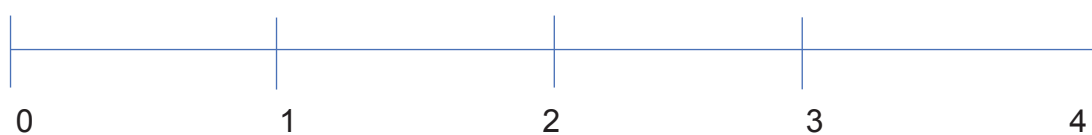


18. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão o professor consegue tomar mais decisões a respeito do trabalho, em conjunto com os estudantes...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



0	1	2	3	4
<p>19. Com a presença de um professor colaborador é possível tomar mais decisões a respeito do trabalho, em conjunto com os estudantes...</p> <p><i>0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.</i></p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>				
<p>20. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível manter mais facilmente a disciplina dos estudantes na sala de aula...</p> <p><i>0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.</i></p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>				
<p>21. Com a presença de um professor colaborador é possível manter mais facilmente a disciplina dos estudantes na sala de aula...</p> <p><i>0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.</i></p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>				
<p>22. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível proporcionar atendimento mais individualizado para todos os estudantes...</p> <p><i>0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.</i></p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>				
<p>23. Com a presença de um professor colaborador é possível proporcionar atendimento mais individualizado para todos os estudantes...</p> <p><i>0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.</i></p>				



24. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível modificar com maior frequência a organização da sala de aula (Ex: posição das carteiras, dinâmica das atividades, etc.)...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



25. Com a presença de um professor colaborador é possível modificar com maior frequência a organização da sala de aula (Ex: posição das carteiras, dinâmica das atividades, etc.)...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



26. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível realizar mais atividades práticas...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



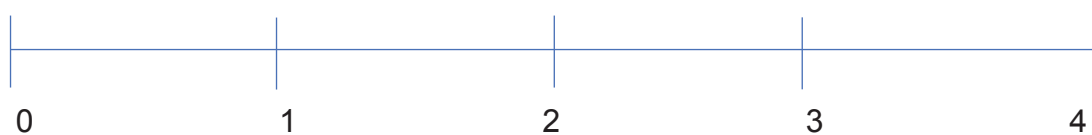
27. Com a presença de um professor colaborador é possível realizar mais atividades práticas...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



28. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível realizar mais atividades em grupo...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



29. Com a presença de um professor colaborador é possível realizar mais atividades em grupo...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



30. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível realizar mais atividades externas ao ambiente da sala de aula...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



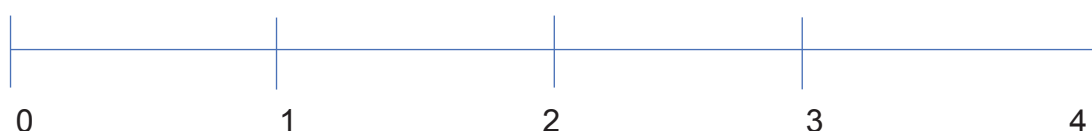
31. Com a presença de um professor colaborador é possível realizar mais atividades externas ao ambiente da sala de aula...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



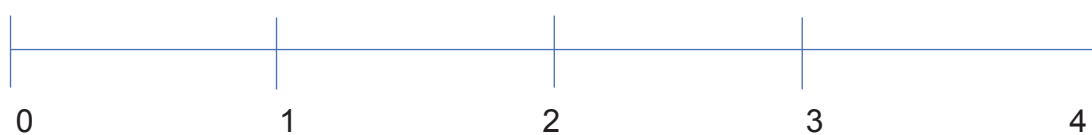
32. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível utilizar recursos tecnológicos digitais com mais frequência...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



33. Com a presença de um professor colaborador é possível utilizar recursos tecnológicos digitais com mais frequência...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



34. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível utilizar recursos audiovisuais com mais frequência...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



35. Com a presença de um professor colaborador é possível utilizar recursos audiovisuais com mais frequência...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



36. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível utilizar jogos e outros materiais manipuláveis com mais frequência...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



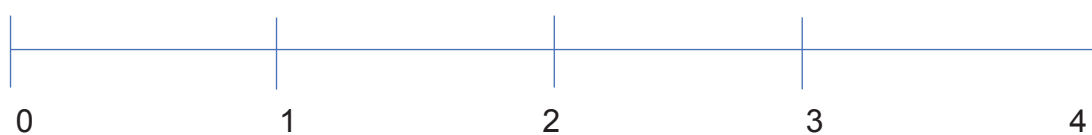
37. Com a presença de um professor colaborador é possível utilizar jogos e outros materiais manipuláveis com mais frequência...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



38. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível uma dedicação maior para aqueles estudantes que mais necessitam...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



39. Com a presença de um professor colaborador é possível uma dedicação maior para aqueles estudantes que mais necessitam.

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

**As perguntas seguintes se referem ao engajamento dos estudantes na realização das atividades propostas. Responda as questões levando em consideração a sua experiência anterior e/ou atual com turmas que possuíam (possuem) estudantes público-alvo da educação especial e contavam (contam) com profissionais de suporte ao processo inclusivo (Estagiários de Apoio à Inclusão e Ensino Colaborativo):*

40. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível promover a participação de todos os estudantes na maior parte das atividades propostas...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



41. Com a presença de um professor colaborador é possível promover a participação de todos os estudantes na maior parte das atividades propostas...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



42. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível desenvolver atividades diferenciadas que abranjam os interesses da maior parte dos estudantes...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



0 1 2 3 4

43. Com a presença de um professor colaborador é possível desenvolver atividades diferenciadas que abranjam os interesses da maior parte dos estudantes...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



44. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível circular pelos espaços da sala, promovendo a participação de todos os estudantes...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



45. Com a presença de um professor colaborador é possível circular pelos espaços da sala, promovendo a participação de todos os estudantes...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



46. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível manter os estudantes que precisam de uma atenção mais individualizada em sala de aula, sem que eles se retirem ou sejam retirados para outros ambientes...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



47. Com a presença de um professor colaborador é possível manter os estudantes que precisam de uma atenção mais individualizada em sala de aula, sem que eles se retirem ou sejam retirados para outros ambientes...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



48. Com a presença de um estagiário de apoio à inclusão é possível promover a aproximação/relação entre os estudantes da sala e o estudante público-alvo da educação especial...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



49. Com a presença de um professor colaborador é possível promover a aproximação/relação entre os estudantes da sala e o estudante público-alvo da educação especial...

0 - discordo totalmente; 1 - discordo; 2 - neutro; 3 - concordo; 4 - concordo totalmente.



ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS

** Os próximos itens se aplicam apenas a quem marcou na questão nº 2 a função de Pedagogo ou Diretor*

50. Incentivo a parceria entre os profissionais da escola:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

51. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

52. Promovo momentos de articulação entre os profissionais da escola:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

53. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

54. Incentivo a busca por formações continuadas:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

55. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

56. Detecto a necessidade dos ajustes necessários no trabalho pedagógico:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

57. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

58. Crio condições para que as práticas colaborativas ocorram:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

59. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

60. Forneço oportunidades para planejamento conjunto entre os profissionais:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

61. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

62. Busco estratégias para gerenciar os conflitos que porventura ocorram entre os profissionais:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

63. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

64. Oportunizo a participação das famílias e da comunidade em geral no processo de ensino e aprendizagem:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

65. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

66. Discuto com os profissionais as ações para que elas estejam pautadas nos princípios das práticas inclusivas:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

67. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

68. Apoio a implementação de estratégias alternativas necessárias para o aprendizado de todos os estudantes:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

69. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

70. Acompanho o trabalho desenvolvido juntamente aos profissionais de apoio ao processo inclusivo:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

71. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

72. Acompanho o trabalho desenvolvido nas SR_TFE/TDAH e SRMF (caso existam estes serviços em sua escola ou referente aos estudantes de sua escola que são atendidos em outros espaços):

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

73. Se respondeu “às vezes” ou “nunca”, justifique:

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!

✓ Validar

APÊNDICE E – ESCALA DE SUPORTE ESCOLAR¹³

Data de aplicação da Escala: ____/____/____.

Nome do Aplicador: _____ Função: _____

Respondentes: _____ Função / Parentesco: _____

Caracterização Geral do Estudante:

Nome do estudante: _____ Data de nasc.: ____/____/____.

Autodeclararão: () branco, () preto, () pardo, () amarelo, () indígena.

Gênero: () Masculino, () Feminino

Diagnóstico: _____

Nível de gravidade de deficiência: () leve; () moderado; () grave; () profundo

Ano do Ensino Fundamental de Ciclo I: _____

Escola: _____

Professores da sala regular: _____

Professor do Atendimento Educacional Especializado: _____

Descrição da Pontuação:

Categoria de Suporte	Ponto	Operacionalização
Suporte Total	1	O estudante é ajudado a todo o momento por um adulto ou outro colega de sala para conseguir realizar as atividades, mesmo tendo acesso a material adaptado.
Suporte Parcial	2	O estudante é ajudado em mais de 60% do tempo por um adulto ou outro colega de sala para conseguir realizar as atividades. O auxílio prestado pode ser por meio de materiais adaptados, instrução verbal, dica gestual, por

¹³ Instrumento construído de forma coletiva, adaptação da *Supports Intensity Scale Children's Version* – SIS-C (AAIDD, 2016). Apresenta quatro domínios: I) Comportamento, II) Aprendizagem, III) Contextos e, IV) Especificidades, pontuados de 01 a 05, sendo 01 – suporte total, 02 – suporte parcial, 03 – precisa de suporte, 04 – suporte intermitente, 05 – nenhum suporte.

		exemplo e em algum momento pode haver dica física.
Suporte	3	O estudante é ajudado em pelo menos 40% do tempo por um adulto ou outro colega de sala para conseguir realizar as atividades O auxílio prestado pode ser por meio de materiais adaptados, instrução verbal, dica gestual, por exemplo. Não há necessidade de ajuda física.
Suporte Intermediário	4	O estudante recebe instruções extras e material adaptado para realizar a atividade e a realiza sem demais intervenções por parte do professor ou de demais colegas.
Nenhum Suporte	5	O estudante realiza as atividades com a mesma explicação dada a turma sem necessidade de materiais adaptados.

DOMÍNIO I – COMPORTAMENTO

	Suporte Total	Suporte Parcial	Precisa de Suporte	Suporte	Nenhum Suporte
COMPORTAMENTO PREVENTIVO					
1. Prevenção da auto-lesão	1	2	3	4	5
2. Prevenção de birras e explosões emocionais	1	2	3	4	5
3. Prevenção da perambulação	1	2	3	4	5
4. Prevenção de evasão escolar	1	2	3	4	5
5. Proteger-se da exploração e do bullying	1	2	3	4	5
6. Proteger-se de situações de risco, evitando colocar-se em perigo (ex. subir janelas, escadas....)	1	2	3	4	5
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL					
7. Manter relacionamentos positivos com os outros	1	2	3	4	5

DOMÍNIO II – APRENDIZAGEM	Suporte Total	Suporte Parcial	Precisa de Suporte	Suporte	Nenhum Suporte
APRENDIZAGEM DE ATIVIDADES DE VIDA AUTONOMA E SOCIAL					
1. Completar tarefas domésticas	1	2	3	4	5
2. Servir alimentos e comer	1	2	3	4	5
3. Tomar banho e manter sua higiene	1	2	3	4	5
4. Vestir	1	2	3	4	5
5. Usar o banheiro	1	2	3	4	5
6. Manter-se ocupado (tempo livre) em casa	1	2	3	4	5
7. Operar dispositivos eletrônicos (tablet, notebook, telefone, computadores, mouse, touchscreen)	1	2	3	4	5
APRENDIZAGEM ACADÊMICA					
1. Acompanhar o conteúdo curricular do nível de ensino	1	2	3	4	5
2. Aprender habilidades acadêmicas	1	2	3	4	5
3. Aprender e usar estratégias metacognitivas (ex. buscar conhecimento)	1	2	3	4	5
4. Completar tarefas acadêmicas (por exemplo, tempo, qualidade, organização)	1	2	3	4	5
5. Aprender a usar e fazer uso materiais, tecnologias e ferramentas educacionais	1	2	3	4	5
6. Aprender a utilizar estratégias de resolução de problemas em sala de aula	1	2	3	4	5
7. Participar em avaliações em sala de aula, como provas	1	2	3	4	5
8. Concluir as tarefas de casa	1	2	3	4	5

DOMÍNIO III – CONTEXTOS

	Suporte Total	Suporte Parcial	Precisa de Suporte	Suporte	Nenhum Suporte
CONTEXTO COMUNITÁRIO					
1. Mover-se ao redor do bairro e da comunidade	1	2	3	4	5
2. Participar em atividades de lazer na comunidade	1	2	3	4	5
3. Participar em atividades religiosas	1	2	3	4	5
4. Cumprir os padrões, regras e / ou leis básicas da comunidade	1	2	3	4	5
5. Participar de eventos especiais na comunidade ou no bairro, como churrascos / piqueniques, festivais culturais, feiras de música / arte ou eventos de férias	1	2	3	4	5
6. Evitar riscos para a saúde e segurança na comunidade	1	2	3	4	5
CONTEXTO ESCOLAR					
1. Participar em atividades em áreas escolares comuns (por exemplo, playground, corredores)	1	2	3	4	5
2. Participar em atividades extracurriculares	1	2	3	4	5
3. Chegar à escola (inclui transporte)	1	2	3	4	5
4. Mover-se dentro da escola e fazer a transição entre atividades, transpondo obstáculos (escadas, rampas, dentre outros)	1	2	3	4	5
5. Realizar avaliações de teste de larga escala exigidas pelos sistemas educacionais municipais/estaduais.	1	2	3	4	5
6. Seguir as regras da sala de aula e da escola	1	2	3	4	5
7. Carregar e cuidar de seus pertences pessoais na escola	1	2	3	4	5
8. Acompanhar o horário na escola	1	2	3	4	5

9. Manter-se ocupado durante tempo livre na escola	1	2	3	4	5
10. Participar de eventos especiais na escola	1	2	3	4	5
11. Evitar riscos para a saúde e segurança na escola	1	2	3	4	5
12. Participar na tomada de decisões educacionais	1	2	3	4	5
TOTAIS					

DOMÍNIO IV – ESPECIFICIDADES

	Suporte Total	Suporte Parcial	Precisa de Suporte	Suporte	Nenhum Suporte	Não Se aplica
CRITÉRIOS PARA O ENSINO						
Seguir a rotina estabelecida (visual, tátil e outros)	1	2	3	4	5	0
Manter-se dentro da sala de aula, em conjunto com o grupo	1	2	3	4	5	0
Compreender a organização temporal (dia, mês, ano, ontem, hoje e amanhã, dentre outros)	1	2	3	4	5	0
Compreender a organização espacial (em cima, embaixo, ao lado, dentro, fora, perto, longe, outros)	1	2	3	4	5	0
Perceber pistas visuais, realizando a leitura de imagens	1	2	3	4	5	0
Elaborar estratégias de comunicação	1	2	3	4	5	0
Compreender e realizar as consignas estabelecidas (ex: linguagem oral, libras, comunicação alternativa e outros)	1	2	3	4	5	0
Manter e compartilhar a atenção referente ao assunto trabalhado no momento	1	2	3	4	5	0
Manifestar seus desejos e necessidades	1	2	3	4	5	0
Expressar-se verbalmente, sendo compreendido	1	2	3	4	5	0
Estruturar brincadeira simbólica	1	2	3	4	5	0
Aceitar diferentes experiências sensoriais	1	2	3	4	5	0
Envolver-se em atividades psicomotoras amplas (por exemplo: chutar, arremessar, pular, correr, etc)	1	2	3	4	5	0
Envolver-se em atividades psicomotoras finas (por exemplo: realizar recorte, colagem, dobradura, pintura, registro, etc)	1	2	3	4	5	0
Reconhecer o ambiente e localizar-se no espaço escolar	1	2	3	4	5	0

Realizar registro das atividades, utilizando recursos/estratégias diversas	1	2	3	4	5	0
Identificar-se e reconhecer-se como sujeito	1	2	3	4	5	0
Resolver situações problemas que envolvam raciocínio lógico, utilizando recursos/estratégias diversas	1	2	3	4	5	0
Participar de atividades recreativas, realizando movimentos	1	2	3	4	5	0
Participar de atividades de expressão corporal (por exemplo: jogos teatrais, dança, etc)	1	2	3	4	5	0
Assimilar os conteúdos trabalhados	1	2	3	4	5	0
Articular e organizar seus pensamentos	1	2	3	4	5	0
Realizar leitura e interpretação	1	2	3	4	5	0
Produzir textos escritos de acordo com a função social do gênero trabalhado	1	2	3	4	5	0
Sistematizar o conhecimento adquirido	1	2	3	4	5	0
Relacionar conteúdos trabalhados com sua vida prática	1	2	3	4	5	0
Concluir as atividades propostas	1	2	3	4	5	0
Compreender diferentes gêneros discursivos em sua prática social (receitas, bilhetes, rótulos, cartas, instruções e outros)	1	2	3	4	5	0
Realizar transferências em cadeira/chão/dispositivo auxiliar de locomoção e vice-versa	1	2	3	4	5	0
CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO						
Pistas visuais	1	2	3	4	5	0
Material concreto e manipulável	1	2	3	4	5	0
Auxílio de leitor	1	2	3	4	5	0
Auxílio de escriba	1	2	3	4	5	0
Comunicação Alternativa	1	2	3	4	5	0
Ampliação de material	1	2	3	4	5	0
Material em alto contraste	1	2	3	4	5	0

Material impresso em Braille para leitura	1	2	3	4	5	0
Material para escrita em Braille	1	2	3	4	5	0
Avaliação oral	1	2	3	4	5	0
Uso da calculadora	1	2	3	4	5	0
Interpretação em Libras	1	2	3	4	5	0
Espaço diferenciado para a avaliação	1	2	3	4	5	0
Tempo adicional para a avaliação	1	2	3	4	5	0
Adequação dos enunciados	1	2	3	4	5	0
Registro por meio de recurso tecnológico	1	2	3	4	5	0
Registro por meio de diferentes representações	1	2	3	4	5	0
Uso do Soroban	1	2	3	4	5	0
Adequação de mobiliário	1	2	3	4	5	0
Adequação de materiais para o registro	1	2	3	4	5	0
TOTAIS						

APÊNDICE F – PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO - PEI

Nome do professor do AEE:

Unidade do AEE:

Município:

Datas do PEI: de ____/____/____ a ____/____/____

Nome do educando: _____ Nasc. _____ Ano: _____

Nome da Escola: _____

Equipe Pedagógica: _____

Ano de ingresso na rede municipal: _____. Data de início no AEE: _____.

Expectativas dos responsáveis legais e/ou educando

Quais aspectos os responsáveis legais e/ou o educando sugerem que sejam abordados neste PEI?

Resumo dos principais resultados da Escala de Suporte Escolar

COMPORTAMENTO	APRENDIZAGEM	CONTEXTOS	ESPECIFICIDADES
COMPORTAMENTO PREVENTIVO:	VIDA AUTÔNOMA E SOCIAL:	COMUNITÁRIO:	CRITÉRIOS PARA O ENSINO:
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL:	APRENDIZAGEM ACADÊMICA:	CONTEXTO ESCOLAR:	CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO:
AUTO-REGULAÇÃO:			

Quais são os pontos positivos do educando, no aspecto educacional e do desenvolvimento, observados nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Quais são suas áreas de interesse, os atributos pessoais significativos e as realizações pessoais?

Descrição de objetivos educacionais a longo prazo

Considere o período dos próximos 1 a 5 anos ao elaborar esta descrição. A descrição deverá se basear nas preferências e interesses do educando, e deverá incluir os resultados desejados para os ambientes da vida pré-adolescente, adolescente e adulta.

Descrição de objetivos educacionais a curto prazo

Proposta de Trabalho

Destaque tudo que for pertinente, para um prazo de 6 meses.

Dimensões	Habilidades	Aspectos a serem trabalhados	Estratégias	Responsáveis
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR:				
LINGUAGEM:				

FUNÇÕES MENTAIS SUPERIORES:				
APRENDIZAGEM I (atividades de vida autônoma e social):				
APRENDIZAGEM II (acadêmica):				
CONTEXTO - MEIO SOCIAL/FAMILIAR/ESCOLAR:				
COMPORTAMENTO:				
ROTINA:				
ASPECTOS SENSORIAIS:				

Como a(s) condição(ões) específica(s) do educando interfere(m) no progresso na(s) área(s) curricular(es)? (físicas, familiares, cognitivas, sociais)

Que tipo (s) de adaptação e/ou tecnologia assistiva, se for o caso, é (são) necessária (s) para que o educando apresente progresso significativo?

Níveis de desempenho atuais / Metas por áreas

Área:	
Objetivo geral:	
Nível de desempenho atual: O que o educando é capaz de fazer atualmente? (responda no quadro abaixo):	
Professor (es) Colaborativos e Professor de Área	AEE

Meta por área: Que meta desafiante, porém possível de ser atingida, pode-se esperar do educando até o final deste PEI? Como saberemos se o educando atingiu esta meta?

Professor (es) Colaborativos e Professor de Área	AEE

Indicadores: O que o educando precisará para atingir esta meta?

Professor (es) Colaborativos e	Professor de Área	AEE

* Esta página equivale à flexibilização do currículo de uma única área. Imprimir mais cópias se for necessário.

Prestação de serviço

Quais são as necessidades totais de serviços deste educando?

ATENDIMENTOS CLÍNICOS ESPECIALIZADOS			
Enfoque na meta (por área)	Tipo de especialidade	Frequência e duração	Local

Justificativa de não participação

O educando é retirado da classe comum a qualquer momento? (Inclui-se aqui também escola em tempo integral).

() Não () Sim

Se a resposta for sim, por que a retirada é considerada fundamental para o progresso do educando?

Serviços de transporte

Utiliza o transporte do () SIM () NÃO
município?

Trajetos:
() ESCOLA REGULAR x AEE
() RESIDÊNCIA x AEE
()
OUTROS _____

Avaliação de Conteúdo

Preencha a tabela abaixo. Considere as avaliações individuais administradas durante o prazo coberto por este PEI. Para cada área de conteúdo, identifique o status de participação da avaliação do educando colocando um "X" no quadro correspondente para a coluna 1, 2 ou 3.

	1. Participação na avaliação: O educando participa dos testes requeridos sob condições rotineiras nesta área do conhecimento.	2. Participação na avaliação: O educando participa dos testes requeridos com adaptações nesta área do conhecimento. (Veja 1 abaixo)	3. Participação na avaliação: O educando participa da avaliação alternativa nesta área do conhecimento. (Veja 2 abaixo)
ÁREA DO CONHECIMENTO	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Ciências	()	()	()
História	()	()	()
Língua Portuguesa	()	()	()
Matemática	()	()	()
Geografia	()	()	()

1- Para cada área do conhecimento identificada por um X na coluna 2 acima: anote no espaço abaixo a área de conhecimento e descreva as adaptações necessárias para a participação nos testes requeridos. Qualquer adaptação usada para fins de avaliação deverá ser muito semelhante ao modelo das adaptações fornecidas ao educando como parte do seu currículo.

2- Para cada área do conhecimento identificada por um X na coluna 3 acima: anote no espaço abaixo a área do conhecimento, por que a avaliação requerida não é apropriada e como a disciplina será alternativamente avaliada. Certifique-se de incluir os padrões de aprendizado que serão abordados em cada área, o (s) método (s) recomendado (s) e a avaliação para o desempenho do educando na avaliação alternativa.

Declaração de ciência da escola e responsáveis legais do educando

Certifico que as metas deste PEI são as recomendadas pela Equipe e que as ações indicadas serão providenciadas.

Assinatura e função da equipe pedagógica

Assinatura dos responsáveis legais

Data:

ANEXO A – ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

APÊNDICE B - ESCALA DE EFICÁCIA DOCENTE PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Nome: _____
Data: _____

Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas

Este instrumento foi desenvolvido para ajudar a compreender a natureza dos fatores que influenciam o sucesso das atividades cotidianas de sala de aula para a criação de um ambiente inclusivo. Em uma sala de aula inclusiva, alunos de uma ampla variedade de capacidades e habilidades diversas aprendem em conjunto, com os recursos necessários disponíveis para professores e alunos.

Por favor, circule o número que melhor representa sua opinião sobre cada uma das afirmações.
Por favor, tente responder a todas as questões.

(continua)

Item	1	2	3	4	5	6
	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
	DT	D	DP	CP	C	CT
1 Consigo deixar claro, aos alunos, quais minhas expectativas em relação aos seus comportamentos.	1	2	3	4	5	6
2 Sou capaz de acalmar um aluno perturbador/barulhento.	1	2	3	4	5	6
3 Consigo fazer com que os pais se sintam à vontade para vir à escola.	1	2	3	4	5	6
4 Consigo auxiliar as famílias para que ajudem seus filhos a irem bem na escola (em relação à aprendizagem, interação e comportamento).	1	2	3	4	5	6
5 Consigo avaliar com precisão a compreensão do aluno em relação ao que ensinei.	1	2	3	4	5	6

(continuação)

Item	1	2	3	4	5	6
	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
	DT	D	DP	CP	C	CT
6 Consigo propor desafios adequados a alunos muito capazes.	1	2	3	4	5	6
7 Tenho confiança em minha habilidade de evitar a ocorrência de comportamentos perturbadores em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
8 Consigo controlar comportamentos perturbadores em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
9 Tenho confiança na minha capacidade de envolver os pais nas atividades escolares dos seus filhos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
10 Tenho confiança em planejar atividades educacionais para que as necessidades individuais dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas.	1	2	3	4	5	6
11 Sou capaz de fazer com que as crianças sigam as regras da sala de aula.	1	2	3	4	5	6

(continuação)

Item	1	2	3	4	5	6
	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
	DT	D	DP	CP	C	CT
12 Consigo trabalhar em colaboração com outros profissionais (por exemplo, professores itinerantes; especialistas; professor do AEE; intérprete de LIBRAS etc.) na elaboração de planos educacionais para alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
13 Sou capaz de trabalhar em conjunto com outros profissionais e funcionários (por exemplo, auxiliares, outros professores) para ensinar alunos com deficiência em sala de aula.	1	2	3	4	5	6
14 Tenho confiança em minha habilidade de fazer com que os alunos trabalhem juntos <i>em pares</i> ou <i>em pequenos grupos</i> .	1	2	3	4	5	6
15 Sou capaz de uma variedade de estratégias de avaliação (por exemplo, avaliação do portfólio, testes adaptados, avaliação baseada em desempenho, etc.).	1	2	3	4	5	6

(conclusão)

Item	1	2	3	4	5	6
	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
	DT	D	DP	CP	C	CT
16 Tenho confiança em fornecer informações sobre as leis e as políticas relacionadas à inclusão de alunos com deficiência às pessoas que conhecem pouco desse assunto.	1	2	3	4	5	6

Tradução e adaptação da *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*, (SHARMA; LOREMAN; FORLIN, 2012).